

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**ANÁLISE DE DEMANDAS DECORRENTES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DAS
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

Selma Norberto Matos

SÃO CARLOS

2012

Selma Norberto Matos

**ANÁLISE DE DEMANDAS DECORRENTES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DAS
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Enicéia Gonçalves Mendes

SÃO CARLOS

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M433ad

Matos, Selma Norberto.

Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar / Selma Norberto Matos. -- São Carlos : UFSCar, 2012. 207 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

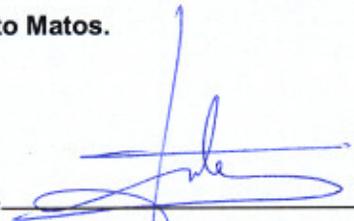
1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Psicologia escolar. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de **Selma Norberto Matos.**

Profa. Dra. Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez
Campos(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Lúcia Pereira Leite
(UNESP/Bauru)

Ass. 

Profa. Dra. Fabiana Cia - UFSCar (Membro Titular)

Ass. 

“Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas, sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isso, o sentido ou o sem-sentido é algo que tem a ver com palavras” (BONDÍA, 2002).

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado companheiro dos 22 anos de jornada, pelo amor, carinho, respeito às minhas escolhas, incentivo e compreensão. Por ter sempre acreditado em mim, pela dedicação e cuidado com nosso ninho em minha ausência e pelo grande amadurecimento de nossa filha nesse período.

À minha querida filha, pela compreensão e por ter assumido suas responsabilidades de modo confiante e autônomo durante meu afastamento. Ao meu querido filho, pelas trocas, escuta paciente e enorme prazer de sua companhia durante minha estada em São Carlos.

À minha querida mãe, por servir de exemplo, como mulher, professora, e pela fonte de inspiração para o estudo da Educação Especial; e aos meus irmãos, pelo incentivo e por terem feito a minha parte nos cuidados com nossa mãe enquanto estive ausente.

Aos meus amigos e colegas da UESB, Rita, Claudinha, Jackson, Iza e Nilma, que ajudaram na elaboração do Projeto e nas discussões sobre questões desta Dissertação.

Aos demais grandes amigos, principalmente os “íntimos dos íntimos”, pelas calorosas recepções nos breves retornos a Conquista, pelas noites de quinta e deliciosas tardes de domingo, que permitiram o riso solto, o carinho espontâneo e o alívio das tensões.

A todos da Nova Escola com quem trabalhei, convivi e aprendi, especialmente as professoras da escola, a Mônica, Aída, Ana e Adriana.

A Danúsia, pelo incentivo ao Mestrado na UFSCar, pela sugestão de orientadora, e aos demais colaboradores do Núcleo de Inclusão da UESB.

A Aline, Jerusa, Nadja e Gustavo, importantes colaboradores na reelaboração do Projeto, na construção dos instrumentos e nas discussões teóricas, e a todos os integrantes do GP FOREESP, pelas ricas discussões e camaradagem.

Às professoras Fabiana e Cia e Lúcia Leite, pelas contribuições durante a Quali e a Defesa.

Aos professores e aos pais de alunos da pesquisa, pela disponibilidade em participar, pela receptividade e acolhimento em sala de aula.

À minha querida orientadora, pessoa honesta e cuidadosa no trato com o outro, de energia e vitalidade contagiantes, fonte de inspiração para qualquer aspirante a professor ou pesquisador ou a “aprendiz de feiticeiro”, como costume dizer: pelos conhecimentos compartilhados, pelo respeito às opiniões diversas, por ensinar-me na teoria e na prática o que é trabalhar colaborativamente na Academia, pelas orientações, pela liberdade de criação e construção do trabalho, pelos reconhecimentos oportunos e, principalmente, pela confiança em mim depositada. Muitíssimo obrigada!

RESUMO

Com a implementação das políticas públicas em inclusão escolar, cresce o número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) nas classes comuns, fato que ajuda a compor um cenário nas escolas que tem desvelado as limitações e contradições do sistema educacional brasileiro. Atores e autores educacionais são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas à convivência e aprendizagem na diversidade. Considerando que este processo de inclusão escolar é novo nas escolas e que a psicologia tem um campo de conhecimento e atuação que se dedica especificamente ao trabalho na instituição escolar, perguntou-se: de qual contexto emergem as demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar? Que demandas são estas e quais podem ser respondidos pelo psicólogo escolar? Que contribuições pode oferecer o psicólogo escolar na perspectiva de construir escolas inclusivas? O estudo teve como objetivo analisar as demandas decorrentes da inclusão escolar e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar. A pesquisa está baseada em uma abordagem qualitativa do tipo exploratório e dela participaram seis alunos com NEE, seus respectivos professores e três profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação. Para coleta de dados, foram utilizados a técnica de observação participante, o diário de campo, a entrevista semiestruturada e o questionário e, para discussão dos dados, a análise de conteúdo. Os resultados indicam que existem conquistas e contradições na realidade das escolas que se propõem inclusivas, avanços e limitações resultantes da política municipal e que o modelo de atuação da equipe de educação especial no contexto analisado pode ser revisto ou ampliado. Indicam, ainda, que os professores apresentam demandas no domínio da política pública, da formação, e demandas dirigidas ao psicólogo. As contribuições do psicólogo escolar serão fundamentais para responder ou ressignificar as demandas a ele direcionadas e, também, para auxiliar no enfrentamento de desafios colocados pela política de inclusão e pela formação contínua dos docentes, particularmente aquelas que envolvem a avaliação crítica da proposta oficial; o desenvolvimento de habilidades sociais, inclusive para o trabalho colaborativo junto a pais e cuidadores; a construção de concepções críticas sobre as diferenças; a construção das práticas coletivas de combate ao preconceito e às atitudes discriminatórias; o estudo das teorias de aprendizagem e desenvolvimento, com ênfase nas possibilidades mediadoras dos educadores nesse processo. Para responder a estas demandas e apoiar a escolarização de alunos com NEEs, faz-se necessário que o psicólogo conheça a política e os sujeitos da educação especial a fim de qualificar suas intervenções formativas, cujo modelo de atuação pode ser a consultoria colaborativa.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Psicologia Escolar. Educação Especial.

ABSTRACT

With the implementation of public policies on school inclusion, the number of students with Special Educational Needs increases in the ordinary classrooms. This fact helps to compose a scene in the schools that have displayed the limitations and contradictions of our educational system. Educational actors and authors are challenged to make available and build knowledge capable of responding to the demands of the daily school related to the coexistence and learning in the diversity. Whereas this process of school inclusion is new in the schools and the psychology has a field of knowledge and performance that specifically itself devote to work in the school institution, it is asked: What do the context emerge the teachers' demands resulting from the school inclusion? What are those demands and which can they be answered by the School Psychologist? Which contributions can the School Psychologist offer in the perspective of creating inclusive schools? The aims of the study were: to analyze the immediate context where the teachers' demands emerge referring to school inclusion; to identify demands of teachers resulting from the school inclusion; to identify demands which can be answered by the School Psychologist; to point out perspectives to performance of psychologist along with the teachers in view the school inclusion. The research is based on a qualitative approach of investigative kind. The participants were: six students with Special Educational Needs and their teachers. The technique of participant observation, field diary, semi-structured interview, and questionnaire were used to the collection data. The results indicate that there are achievements and contradictions in the reality of the schools that are inclusive, advances and limitations resulting from Municipal policy and that the model of performance of the team of special education in the context analyzed can be reconsidered or enlarged. Before this fact, the teachers show demands in the field of action from Public Policy, from the Training, and from demands towards the Psychologist. The psychologist's contributions are going to be essential to answer or remean both the demands towards him, and to help facing the challenges put by inclusion policy and by the constant formation of the teachers, specially that formation which comprises: the critical evaluation of official purpose; the development of social skills, including the collaborative work along with parents and keepers; the construction of critical conceptions about the differences; the building of the collective practices of engagement to prejudices and discriminative attitudes; the study of theories of learning and development emphasizing the mediative possibilities of the teachers in this process. To answer those demands and support the schooling of the students with Special Educational Needs it is necessary that the psychologist knows the policy and the subjects of special education in order to qualify their formative interventions and their pattern of action can be the collaborative consultation.

Keywords: School Inclusion. School Psychology. Special Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Caracterização dos alunos com NEEs das escolas do estudo-----	69
Quadro 02 – Caracterização dos alunos com NEE participantes do estudo-----	71
Quadro 03 – Caracterização dos professores participantes do estudo-----	72
Quadro 04 – Caracterização dos profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva-----	73
Quadro 05 – Caracterização das ações do Núcleo de Educação Inclusiva com os diversos segmentos da comunidade escolar-----	85
Quadro 06 – Caracterização das adaptações arquitetônicas nas escolas e período de realização-----	93
Quadro 07 – Categorias e subcategorias correspondentes ao tema percepção dos professores sobre as mudanças da escola com as experiências de inclusão escolar-----	95
Quadro 08 – Categorias e subcategorias correspondentes ao tema mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, com as experiências de inclusão escolar -----	104
Quadro 09 – Caracterização dos eixos temáticos e categorias de estudo-----	109
Quadro 10 – Caracterização das demandas dos professores relacionadas à política de inclusão-----	110
Quadro 11 – Caracterização das demandas dos professores relacionadas à formação----	127
Quadro 12 – Caracterização das demandas dos professores relativas à inclusão dirigidas ao psicólogo escolar-----	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Alunos com necessidades educacionais especiais da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista (BA)-----	66
Tabela 02 – Caracterização geral dos alunos com NEEs por etapa e modalidade da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista (BA)-----	67
Tabela 03 – Caracterização das escolas onde foi realizado o estudo-----	69
Tabela 04 – Atuação do Núcleo de Educação Inclusiva nas escolas visando à inclusão, de 2008 a 2011-----	89
Tabela 05 – Atuação da equipe gestora e dos coordenadores das escolas visando à inclusão, de 2008 a 2011-----	91

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO -----	12
1 INTRODUÇÃO -----	17
1.1 INCLUSÃO ESCOLAR -----	17
1.1.1 Educação e inclusão -----	19
1.1.2 Inclusão Escolar no Brasil: um olhar retrospectivo e reflexivo sobre as últimas décadas -----	21
1.1.3 Desafios da inclusão escolar -----	30
1.2 PSICOLOGIA ESCOLAR -----	35
1.2.1 Perspectiva crítica em psicologia escolar -----	41
1.2.2 Contribuições conceituais da psicologia histórico-cultural de Vygotsky para a inclusão escolar -----	48
1.3 PSICOLOGIA ESCOLAR E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: UMA BREVE REVISÃO DOS ESTUDOS -----	53
2 METODOLOGIA -----	59
2.1 CONTEXTO DO ESTUDO -----	60
2.1.1. Breve histórico da educação especial na Rede Municipal de Ensino -----	61
2.1.2. Diretrizes para a educação inclusiva no Município de Vitória da Conquista -----	62
2.1.3. Alunos da educação especial atendidos pela Rede Municipal de Ensino -----	66
2.1.4 Escolas participantes -----	68
2.2 PARTICIPANTES -----	70
2.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS -----	74
2.4 INSTRUMENTOS -----	75
2.5 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS -----	76
2.6 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO -----	76
2.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS -----	80
3 POLÍTICA DE INCLUSÃO EM UMA REDE MUNICIPAL: ANÁLISE DA REALIDADE -----	83
3.1 O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA SMED -----	83
3.1.1 Os profissionais do Núcleo -----	84
3.1.2 Proposta de trabalho e atuação nas escolas -----	85
3.1.3 Avaliação do Núcleo pelos profissionais que nele atuam -----	90
3.2 ATUAÇÃO DAS EQUIPES GESTORAS E COORDENADORES VISANDO À INCLUSÃO (2008 A 2011) -----	91

3.2.1 Reuniões realizadas por diretores e/ou coordenadores visando à inclusão, de 2008 a 2011-----	91
3.2.2 As adaptações arquitetônicas das escolas-----	93
3.3 EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES COM O MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR-----	94
3.3.1 Percepção dos professores sobre as mudanças na escola decorrentes da política de inclusão escolar-----	95
3.3.2 Práticas pedagógicas dos professores na inclusão escolar-----	104
4 DEMANDAS DOS PROFESSORES DECORRENTES DA INCLUSÃO ESCOLAR E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO-----	109
4.1 DEMANDAS DE PROFESSORES NO DOMÍNIO DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO-----	109
4.1.1 Espaço e cultura escolar-----	110
4.1.2 Contratação de pessoal-----	114
4.1.3 Política de gestão de pessoal-----	115
4.1.4 Definições necessárias à política de inclusão escolar-----	120
4.2 DEMANDAS DE PROFESSORES NO DOMÍNIO DA FORMAÇÃO-----	126
4.2.1 Demandas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades interpessoais-----	127
4.2.1.1 Como intensificar trocas sociais e melhorar a qualidade da relação com o aluno com NEE-----	128
4.2.1.2 Como preparar os colegas-----	133
4.2.1.3 Como lidar com o preconceito dos colegas-----	134
4.2.1.4 Como assegurar igualdade de direitos e deveres em classe respeitando as diferenças-----	136
4.2.1.5 Como trabalhar colaborativamente com a cuidadora-----	138
4.2.1.6 Como lidar com as famílias-----	138
4.2.2 Demanda por conhecimentos sobre o aluno-----	140
4.2.3 Demanda por conhecimentos necessários à prática pedagógica-----	141
4.2.3.1 Conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais e suas implicações pedagógicas-----	142
4.2.3.2 Conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento-----	143
4.2.3.3 Como realizar o trabalho diversificado em sala de aula inclusiva-----	144
4.2.3.4 Conhecimentos sobre estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos-----	145
4.2.3.5 Como ensinar alunos com deficiência intelectual-----	148
4.3 DEMANDAS DIRIGIDAS AO PSICÓLOGO ESCOLAR-----	150
4.3.1 Acolhimento-----	150
4.3.2 Avaliação psicológica-----	152
4.3.2.1 Avaliação para identificação, caracterização e encaminhamento-----	152

4.3.2.2 Avaliação das condições que produzem a queixa escolar-----	154
4.3.3 Comportamentos e emoções em sala-----	155
4.3.3.1 Como lidar com dificuldades emocionais e problemas comportamentais dos alunos com NEE-----	156
4.3.3.2 Como favorecer a disciplina em classe-----	157
4.3.4 Práticas pedagógicas-----	159
4.3.4.1 Planejamento do ensino-----	159
4.3.4.2 Fornecimento de suporte em sala de aula-----	160
4.3.4.3 Atividades regulares de formação-----	161
5 CONTRIBUIÇÃO PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR JUNTO AOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO-----	162
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	170
REFERÊNCIAS-----	176
APÊNDICES-----	191
ANEXOS-----	200

APRESENTAÇÃO

Dizer de que lugar eu falo significa reconstituir um pouco da minha trajetória profissional e pessoal, desde o período da graduação, em 1984, quando comecei a me envolver com estudos e experiências nos campos da psicologia, educação e da educação especial.

Os cinco anos de trabalho como psicóloga na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), em Vitória da Conquista, Bahia, o Curso de Extensão em Educação Especial de Deficientes Mentais¹ em 2002 e a Especialização em Alfabetização foram fundamentais para que eu conhecesse com maior profundidade teórica e prática as singularidades dos sujeitos da educação especial, suas características e processos de desenvolvimento.

Na APAE compreendi que todos podem aprender diante de uma proposta pedagógica que considere os educandos capazes de desenvolvimento cognitivo afetivo e social, na medida de seus próprios recursos. Mais tarde, no aprofundamento dos estudos de Vygotsky, entendi o papel primordial dos mediadores simbólicos presentes no contexto social, para que estas construções ocorram. Nesta experiência em instituição especializada, acompanhei e muitas vezes fui continente às angústias, ao sofrimento e à luta de familiares frente ao diagnóstico, ao preconceito, ao insucesso da escolarização de seus filhos com deficiência, à necessária e difícil convivência deles no meio social, e testemunhei as limitações do paradigma da integração, como proposta capaz de reverter o histórico processo de exclusão educacional das pessoas com deficiência. Foram os resultados destas reflexões que me levaram ao encontro da proposta de educação inclusiva.

Na clínica sempre priorizei o atendimento a crianças sobre as quais os pais apresentavam queixas escolares, mantendo contatos com familiares e escolas. No projeto social Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB) Comunidade, destinado a crianças e adolescentes da rede pública de ensino, trabalhava como psicóloga numa perspectiva educacional. Naquele momento, meus estudos indicavam a importância do atendimento psicopedagógico aos professores e a convicção de que ninguém vive pelo outro, sendo necessário respeitar o crescimento de cada um. No cotidiano, o grande desafio era seguir as orientações de Patto (1997): tentar desconstruir as representações pejorativas das crianças

¹ Curso de Extensão Universitária promovido pelo Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, ministrado por Maria Teresa Egler Mantoan, 220 horas, no período de 26/08/91 a 10/12/91.

pobres, geradas do lugar social da classe dominante e em consonância com seus interesses, uma inconsistência da teoria da carência cultural.

Na Nova Escola, instituição particular de educação básica, acreditava que, sendo um lugar eminentemente social, voltado para o conhecimento com objetivos específicos, demandava do profissional de psicologia algo diferente da avaliação psicodiagnóstica ou psicopedagógica individual de crianças ou de sua psicoterapia. Esta experiência profissional levou-me ao aprofundamento de estudos na interface entre psicologia e educação, às contribuições de Vygotsky, a uma maior reflexão teórica sobre o papel do psicólogo escolar, que se consolidaram na Especialização em Psicologia da Educação. Neste estabelecimento de ensino, onde atuei por quinze anos, o trabalho com os educadores fez nascer o desejo de ser professora universitária.

Passei em concurso público na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e, nos depoimentos de graduandos de pedagogia, já professores da rede pública, que assistiam a minhas aulas de educação especial, e nos diálogos construídos em nosso Núcleo de Inclusão, observei que a presença de alunos com necessidades educacionais especiais² (NEEs) na escola comum provocava nos profissionais muitas preocupações, temores, ansiedades e ressentimentos, pois eles desconheciam a proposta inclusiva e se sentiam despreparados, reconhecendo a falta de uma boa formação ou de condições materiais e pedagógicas concretas para lidar com a nova realidade. Outras vezes resistiam abertamente às tentativas de mudança da escola e à inserção de “alunos especiais”, como costumavam dizer, e eu conjecturava que isso talvez ocorresse em razão do medo do novo, da acomodação, do preconceito, ou em virtude do grande impacto na subjetividade que a convivência com a deficiência e diferença pode suscitar, pois faz com que os profissionais se defrontem com as próprias limitações ou perdas. Constatei que muitos permaneciam paralisados, no lugar da queixa, com baixa autoestima e uma autopercepção vitimizada, quer pelo sistema socioeconômico quer pelo educacional. O conjunto dessas indagações, para as quais não tinha respostas conclusivas, incomodava-me bastante, e eu passei a questionar qual seria a contribuição da psicologia escolar para inclusão de alunos com NEEs.

Neste ínterim, minha mãe, aos 69 anos, cheia de vitalidade e extremamente inteligente, sofre um infarto. Após ser submetida a uma cirurgia para implantação de pontes de safena, volta à consciência um mês depois, com uma hemiparesia à esquerda, com sérias dificuldades

² Neste trabalho a pesquisadora utilizará o termo “Necessidade Educacional Especial (NEE)” para se referir à clientela atual da Educação Especial no Brasil. No município onde se desenvolveu o estudo, os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são considerados alunos com NEE.

de linguagem e, o mais doloroso, com funções cognitivas bastante comprometidas. Prevaleceu por certo tempo a sensação de orfandade, pois agora os filhos cuidavam dela, e, no processo de elaboração desse luto, o meu interesse pela educação especial se fortaleceu.

A opção pela vida acadêmica levou-me ao mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Nesta experiência, percebi e senti que toda a minha trajetória convergia para o momento atual, permitindo integrar o conjunto de minhas experiências pessoais, saberes e práticas em psicologia escolar e em educação especial. Para concluir e dizer o que realmente tem sido esta experiência trago a fala de um conhecido filósofo:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143).

O presente estudo é parte integrante da agenda do grupo de pesquisa “Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” (GP FOREESP), que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes, alunos de graduação de vários cursos e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

O GP FOREESP tem se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso à educação e melhoria da qualidade do ensino oferecida a população-alvo da educação especial e atualmente tem priorizado a temática da inclusão escolar por entender que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade da educação especial no país. Em sua dinâmica, o Grupo caracteriza-se pelo exercício de práticas colaborativas de formação e pelo incentivo às pesquisas de intervenção multiprofissionais.

O Grupo acredita nas possibilidades de contribuição do psicólogo escolar à construção de escolas inclusivas, cujos integrantes vêm desenvolvendo uma série de estudos relacionados à formação e prática do psicólogo, investigando, entre outros aspectos, como deve ser a formação do psicólogo para atuar junto a pessoas com deficiência (CAETANO, 2009); como o modelo de atuação do psicólogo embasado na Consultoria Colaborativa pode favorecer a escolarização de alunos com deficiência (PEREIRA, 2009); os efeitos de um programa de intervenção preventiva, baseado no modelo de Consultoria Colaborativa escolar e suporte

comportamental positivo, voltado para prevenir e minimizar problemas comportamentais (SILVA, 2010).

O tema da presente pesquisa relaciona-se às demandas decorrentes da inclusão escolar e às possibilidades de atuação do psicólogo e se insere no campo da educação especial e da psicologia escolar, no âmbito das discussões sobre políticas públicas de inclusão.

Os saberes e questionamentos presentes na interface entre psicologia e educação evidenciam que, historicamente, o discurso da psicologia chega à educação como um discurso normativo, refletindo uma relação de desigualdade entre as duas áreas (NEVES, 2005). Analisando criticamente esta posição, autores contemporâneos consideram que a relação entre educação e psicologia apresenta-se como um campo de muitas possibilidades, se o enfoque for dado numa perspectiva dialética (FREITAS, 1999). Faz-se necessário à educação uma psicologia que não se coloque acima do discurso educativo e não reduza o pedagógico ao psicológico, mas que neste incorpore o social, o cultural e o histórico (FREITAS, 1999).

A psicologia escolar, como área de conhecimento e atuação, busca estabelecer parceria com as escolas, na tentativa de favorecer melhores condições de desenvolvimento do aprendiz. Os trabalhos na área têm sido desenvolvidos para a compreensão do fracasso, evasão e queixas escolares (PATTO, 1997; FREITAS, 1999; NEVES, 2005) e apontam críticas ao modelo clínico de atendimento, sustentado na psicometria e na centralização das dificuldades no aluno, quando muitas variáveis estão envolvidas em tais problemas (FREITAS, 1999; NEVES et al., 2002; MEIRA, 2003).

No contexto de implementação das políticas públicas baseadas na perspectiva da inclusão escolar, consolida-se a crença na necessidade de equipes multidisciplinares, inclusive com psicólogos, trabalhando junto às escolas (CONTINI, 2000; NEVES, 2005). Assim a psicologia está sendo desafiada a responder às demandas³ do cotidiano escolar relacionadas ao convívio e à aprendizagem na diversidade. Nesta direção, surge uma questão fundamental: que demandas são decorrentes da inclusão de alunos com NEE nas classes comuns do ensino regular e quais as possibilidades de atuação do psicólogo escolar na perspectiva da inclusão escolar? Este estudo se dedicará a discutir três questões derivadas deste problema:

- a) Quais as demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar e em que contexto elas emergem?

³ Neste projeto entende-se demanda como uma exigência ou reivindicação de algo que não se tem, na busca pela liberação da angústia e do sofrimento (PISETTA, 2008) e como uma categoria ligada às necessidades em saúde, cuja satisfação é imperativa para a sobrevivência da espécie, ou para o bom funcionamento e bem-estar de um indivíduo ou grupo social (CAMPOS, 1969).

- b) Quais destas demandas podem ser respondidas pelo psicólogo?
- c) Que contribuições pode oferecer o psicólogo escolar na perspectiva de construir escolas inclusivas?

Diante do exposto, esta Dissertação tem como objetivo geral analisar as demandas decorrentes da inclusão escolar e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar. Tem como objetivos específicos:

- 1) Identificar demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar, a partir da análise do contexto de onde elas emergem;
- 2) Identificar demandas que podem ser respondidas pelo psicólogo escolar;
- 3) Apontar perspectivas para atuação do psicólogo junto aos professores tendo em vista a inclusão escolar.

O trabalho inicia-se com uma fundamentação teórica a respeito da inclusão escolar e da psicologia escolar e logo depois apresenta a abordagem e o percurso metodológico do estudo. Prossegue com a apresentação e discussão dos resultados sobre o contexto imediato de onde emergem as demandas dos professores decorrentes da inclusão, seguidas da apresentação e análise dos dados relativos às demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar. Por fim são apresentadas e discutidas as demandas que podem ser respondidas pelo psicólogo escolar e são apontadas algumas contribuições para atuação desse profissional na perspectiva de favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com NEE.

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção far-se-á a fundamentação do trabalho com discussão dos dois principais temas: inclusão escolar e psicologia escolar. No primeiro tema, serão analisados os seguintes aspectos: educação e inclusão; inclusão escolar no Brasil: um olhar retrospectivo e reflexivo sobre as últimas décadas; e desafios da inclusão escolar. A segunda temática tratará da perspectiva crítica em psicologia escolar e das contribuições conceituais da psicologia histórico-cultural de Vygotsky para a inclusão escolar. Para finalizar a seção, serão apresentadas as discussões atuais sobre psicologia escolar e inclusão escolar no Brasil.

1.1 INCLUSÃO ESCOLAR

Diferentes teóricos entendem a diversidade como construção histórica, cultural e social das diferenças, no processo de adaptação dos sujeitos ao meio social, no contexto das relações de poder (ARCARY, 2007; ALMEIDA, 2007). Isso significa reconhecer que as diferenças só passam a ser percebidas como tais porque sujeitos sociais, na cultura em que estão inseridos, assim as identificam e nomeiam. Nesta perspectiva, os movimentos sociais que politizam as diferenças, colocando-as no centro da luta pelo reconhecimento de direitos, têm um papel fundamental na construção de sociedades democráticas. Buscando compreender as causas políticas, socioculturais e econômicas de fenômenos como a desigualdade e a discriminação, os grupos organizados pressionam o poder instituído para que empreenda ações concretas que consolidem as mudanças necessárias: questionam o currículo, imprimem mudanças no projeto pedagógico, interferem nas políticas públicas, na elaboração de leis e nas diretrizes curriculares (BAHIA, 2006).

Discutindo o lugar da luta pela inclusão e respeito à diversidade no interior da luta pela superação das desigualdades sociais, Arcary (2007) e Almeida (2007) consideram que elas não se antagonizam. Pelo contrário, a luta pelo reconhecimento e direito à diversidade coloca em cheque a forma injusta, antidemocrática e discriminatória com que a sociedade capitalista funciona.

Para Almeida (2007), a luta pelo direito à diversidade se constitui numa forma de luta contra a opressão de corpos e pessoas, numa espécie de revolução permanente e generalizada de vários segmentos sociais. Pode ser entendida como estratégia de luta contra os abusos do capital, ao denunciar as condições que produzem situações e sentimentos de humilhação e rebaixamento de parcela significativa de trabalhadores explorados e oprimidos. Pode, assim,

assegurar unidade em torno da luta contra a ditadura do mercado, por uma sociedade mais justa.

Segundo Arcary (2007), para assegurar a distribuição com base no critério socialista de “cada um segundo suas capacidades e a cada um segundo suas necessidades”, será preciso ir além do regime de trabalho assalariado, mas sem acalentar ilusões de que este princípio organizador distributivo possa ser implantado imediatamente. Salienta que “em uma sociedade desigual, para que se diminuam as diferenças sociais, não bastaria a equidade: seria necessário tratar de forma desigual os desiguais” (ARCARY, 2007, p. 108), admitindo a introdução de fatores de correção social e culturalmente progressivos em direção à construção do socialismo. Assim, o autor defende o tratamento diferenciado das políticas de discriminação positiva, para que os direitos de cidadania sejam universalizados, mesmo consciente de que, sob o capitalismo, estas políticas não podem mudar substancialmente a condição de diversos grupos historicamente excluídos.

Um dos dilemas das discussões atuais sobre a inclusão escolar refere-se justamente à questão da diferença. Segundo alguns autores, enfatizar a diferença significa lidar com o estigma da inferioridade, da ineficiência. O diagnóstico, com objetivo restrito de identificação e conseqüente rotulação, é fortemente criticado, em vista dos efeitos prejudiciais e destrutivos de legitimar a condição desviante (GOFFMAN, 1982).

Neto (2005), ao discutir o tema da diferença, avalia que o principal desafio é construir uma escola que preserve as características culturais de cada grupo, mas não no sentido de tolerar tais características, tais diferenças, mas, sim, de compreender que as diferenças se dão num mundo de lutas, posições e significados. Caso contrário, corre-se o risco de os processos de inclusão, de aproximação do outro – entendido aqui como aquele que não sou eu –, constituir-se em outra forma de exclusão não sentido da convivência social, mas no âmbito do sujeito; exclusão, na medida em que, levando adiante nossa aproximação em relação ao estranho, mantenho o outro na sua diferença ou exterioridade a mim. Ou seja, o perigo está em continuar a dizer: “agora sei quem és, não és mais um estranho, mas és um anormal (NETO, 2005, p. 69).

Por outro lado, o enfoque na similaridade, na não diferenciação, corre o risco de não atender às especificidades dos alunos, seja na perspectiva educacional seja mesmo do ponto de vista dos financiamentos (MENDES et al., 2010d, p. 13), pois “toda política de discriminação positiva prevê regime de exceção que envolve necessariamente mecanismos de identificação e avaliação dos usuários, sem as quais as compensações não podem ser definidas”.

1.1.1 Educação e inclusão

O movimento pela inclusão surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980 e partiu da reflexão sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender crianças e jovens com NEE, independente das intervenções sobre eles (MENDES, 2006). No âmbito educacional, passou-se a defender a construção de um sistema único de qualidade para todos os sujeitos com e sem deficiência.

Na literatura, refletindo os movimentos educacionais dos EUA, surgem duas posições extremistas: os “inclusivistas” e os “inclusivistas totais”. Os primeiros acreditavam que a capacidade de mudança da escola e da classe comum é finita e que o principal objetivo da escola é garantir aos alunos conhecimentos e habilidades para a vida dentro e fora dela. Defendiam também a manutenção do contínuo de serviços para atender alunos com NEE. Os inclusivistas totais acreditavam que a escola era importante principalmente pela oportunidade de socialização, formação de amizades, interação social e por oportunizar mudanças no pensamento estereotipado e preconceituoso com relação às deficiências e incapacidades, além de acreditarem na possibilidade de reinventar a escola a fim de abarcar todas as dimensões da diferença humana (MENDES, 2006).

Em 1990, na Tailândia, acontece a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que preconiza acesso e permanência de crianças e jovens oriundos de diferentes grupos culturais nas escolas. Em 1994, a Declaração de Salamanca assegura o lugar das pessoas com NEE na proposta de uma educação de qualidade para todos e assim reforça e divulga para todo o mundo a ideologia da inclusão educacional.

O princípio da inclusão passa a ser defendido como “uma proposta de aplicação prática no campo da educação, de um movimento mundial denominado inclusão social” (MENDES, 2006, p. 395). A construção de uma sociedade inclusiva torna-se fundamental para a consolidação e desenvolvimento do estado democrático, em que a educação inclusiva é uma parte integrante e essencial. Assim, o princípio da inclusão se globaliza, as teorias e práticas inclusivas passam a ser defendidas em muitos países, inclusive no Brasil. Isso implicaria na necessidade de reformas educacionais, prevendo alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas físicas das escolas e na adoção de uma política educacional mais democrática (MENDES, 2006).

Em direção contrária ao movimento da integração, que, implicitamente, apresentava uma visão acrítica da escola, na medida em que pressupunha que esta instituição conseguia educar pelo menos os “normais”, a inclusão escolar reconhece que a escola atual tem

provocado e acentuado desigualdades e, por isso, defende a reestruturação do sistema educativo. Numa perspectiva mais ampla e radical, o debate sobre inclusão deve considerar a complexidade da diversidade na vida social, mas precisa ir além do aspecto sociocultural e incorporar a sua dimensão ética e política. Precisa assegurar o trato democrático e público da diversidade, não hierarquizando as diferenças socialmente construídas, destacando politicamente as singularidades e identidades de grupos historicamente excluídos, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre eles (BAHIA, 2006).

A ética da inclusão deve concretizar-se em atitudes capazes de respaldar a afirmação da identidade dos indivíduos sem esconder suas competências. A meta é alcançar a realização e o desenvolvimento de todas as pessoas, segundo suas particularidades, limitações e potencialidades, fugindo das concepções advogadas pela ordem social e econômica vigente, que agrega valor às pessoas de acordo com seu potencial de produtividade e eficiência (OMOTE, 2004).

As discussões teóricas em torno da inclusão escolar no atual contexto brasileiro relacionam-se aos diferentes modos de pensar a sociedade. Pereira, Andrade e Anjos (2009) afirmam que, para alguns, a proposta inclusiva é uma mudança localizada, que necessariamente se articula com as mudanças indispensáveis à superação do modo de vida capitalista. Para outros, a proposta inclusiva representa uma mudança no interior da educação que mostra a possibilidade de consenso dentro do modo de vida capitalista, melhorando as relações sociais, os processos de ensino e diminuindo o preconceito e a hostilidade entre pessoas e grupos.

Compreende-se que a perspectiva de escolarização de crianças e jovens com NEEs nas classes comuns das escolas regulares é hoje um imperativo moral e político e que “diretrizes baseadas na Educação Inclusiva pode ser a única estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira” (MENDES et al., 2010d, p. 34). Defende-se a inclusão escolar como um princípio filosófico e como um processo marcado por muitas contradições, onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização de pessoas com NEE. A recente conquista da facilidade de acesso dessas pessoas à escola configura-se como um momento ímpar na história brasileira.

Incluir educacionalmente significa buscar a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência, a participação ou o aprendizado escolar (CARVALHO, 2000). Assim, educar alunos com NEE junto a seus pares nas salas comuns é importante para o seu desenvolvimento pleno, e não apenas para sua socialização.

Tratar a exclusão ou a inclusão escolar apenas como uma questão de ordem epistemológica representa uma redução, uma vez que qualquer proposta de inclusão precisa considerar simultaneamente os aspectos sociais, econômicos e político-culturais nela envolvidos (NETO, 2005).

No entanto, traduzir a filosofia da inclusão dos marcos legais e das intenções para a realidade brasileira requer produção de conhecimento sobre a realidade dos alunos com NEE e práticas pedagógicas inovadoras, o que é uma tarefa para a pesquisa científica. Mas como é possível relacionar as discussões teóricas à efetivação das políticas de inclusão escolar, faz-se necessário esclarecer as principais diretrizes dessas políticas no Brasil atual e analisar suas implicações de forma crítica, a fim de melhor compreender algumas propostas que têm marcado o contraditório movimento de inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) no espaço das escolas brasileiras.

1.1.2 Inclusão escolar no Brasil: um olhar retrospectivo e reflexivo sobre as últimas décadas

Segundo historiadores, a institucionalização da educação especial no Brasil ocorreu na década de 1970, em plena ditadura militar, evidenciada pelo aumento no número de textos legislativos, associações, estabelecimentos, financiamento e pelo envolvimento das instâncias públicas com a área, embora ações governamentais inaugurais no campo da assistência tenham sido desenvolvidas desde a década de 1940, com a criação do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), que assumiram importante papel no financiamento das instituições privadas de assistência à deficiência (MENDES, 2010a).

Em termos de legais, a necessidade de serviço em educação especial foi reafirmada na Lei 5.602 de 1971, regulamentada com pareceres do Conselho Federal de Educação, entre 1972 e 1974, muito embora o atendimento preconizado nestes documentos evidencie uma abordagem mais terapêutica do que educacional (NUNES; FERREIRA, 1994).

A Emenda Constitucional de 1978 definiu a clientela da educação especial e propôs tratamento especial aos alunos com deficiências físicas ou mentais, aos superdotados, mas também aos que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, oferecendo à área uma identificação com os problemas de fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública (KASSAR, 1998).

Sob o escudo da “normalização” e “integração”, a educação especial passou a constar como área prioritária nos planos setoriais de educação e a ser contemplada com várias normas e planos nacionais (JANNUZZI, 2004; FERREIRA, 2006; LIMA; MENDES, 2008). A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), considerado o primeiro passo concreto do governo federal para traçar políticas nacionais para a área, constituiu-se num marco significativo, apesar da influência das entidades privadas de educação especial na determinação das políticas públicas no país (JANNUZZI, 1996) e da concepção de políticas especiais, com ações casuísticas no que se refere à educação de alunos considerados “excepcionais” (LIMA; MENDES, 2008).

No I Plano Nacional para a Educação Especial, prevaleceu a tendência em privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos, mas, por outro lado, começaram a ser implantados os setores de educação especial no âmbito das secretarias estaduais de educação (MENDES, 2010a).

Em 1977, foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social e posteriormente portarias interministeriais (Educação e Previdência Social) formalizaram diretrizes para a ação no campo do atendimento aos excepcionais, que reforçavam o caráter mais assistencial do que educacional dos serviços (MENDES, 2010a). No final da década, foram implantados os primeiros cursos superiores para formação de professores na área e surgiram os primeiros programas de pós-graduação em educação especial (NUNES; FERREIRA, 2004; BUENO, 2002).

Apesar de passar a constar nos planos políticos, a educação especial não se constituía como área prioritária do ponto de vista das políticas sociais e, de modo contraditório, o discurso da integração era enunciado do lugar da educação especial, e não por iniciativa da escola regular. A década de 1970 foi marcada pela expansão das instituições especializadas privadas e filantrópicas, de caráter multidisciplinar e multiprofissional, com atividades de assistência, saúde e escolarização, e pela definição político-administrativa do espaço da classe especial nas escolas regulares como local apropriado para abrigar alunos mercedores de algum “tratamento especial” (JANNUZZI, 2004; FERREIRA, 2006).

Enquanto nos Estados Unidos e na Itália, países considerados referência para as políticas de integração, já estava bastante encaminhada a questão do acesso à educação dos então chamados “excepcionais”, como responsabilidade da escola pública, no Brasil, nas escolas públicas regulares, recusava-se a matrícula daquelas pessoas que mais necessitavam do apoio especializado, com base em um questionável critério de “educabilidade” e limitada justificativa da necessidade do trabalho de equipe (FERREIRA, 2006; MENDES, 2006).

A proposta integradora indicava que os alunos considerados excepcionais, sempre que possível, deveriam ir para a classe comum, com apoio especializado. No entanto, a ampliação do acesso se dava, de modo quase exclusivo, nos espaços segregados, com o encaminhamento reforçado de alunos que fracassavam na escola regular para atendimento nos locais menos apropriados para integração escolar (LIMA, MENDES, 2008; FERREIRA, 2006).

Na década de 1980, quando o Brasil vivenciava o processo de abertura democrática, dois movimentos foram relevantes para a educação especial e para a proposta de inclusão escolar: a vitória da oposição em alguns estados brasileiros e a Constituinte. Segundo Ferreira (2006), nos estados em que a oposição foi vitoriosa, a revisão dos processos de organização, gestão e avaliação da escola pública promoveram a ampliação reforçada do acesso à educação, críticas às práticas de discriminação contra alunos de baixa renda e quebra parcial dos processos de homogeneização das turmas, criando condições para reduzir o fluxo de alunos das classes comuns para as classes especiais. As críticas a estas classes eram derivadas de posicionamentos ideológicos e de questionamentos sobre sua constituição e funcionamento com base nas pesquisas acadêmicas.

Com a mobilização em torno da Constituinte e posterior aprovação da Constituição em 1988, ganharam força e visibilidade as aspirações dos grupos historicamente excluídos, entre eles os das pessoas com deficiência, cujas expectativas foram parcialmente contempladas em vários dispositivos (FERREIRA, 2006). A Lei Magna priorizou o atendimento do deficiente no ensino regular, explicitou a “parceria” com as instituições particulares e previu a garantia de um salário mínimo às pessoas portadoras de deficiências e aos idosos que não tivessem meios para a própria subsistência (KASSAR, 1998). Os grupos organizados que buscavam garantir os direitos das pessoas com deficiência participavam das diversas manifestações públicas que marcaram o processo de abertura política. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) fortaleceu o direito dos indivíduos com deficiência à educação e determinou a obrigatoriedade de os pais matriculem seus filhos na rede regular de ensino.

Na perspectiva de Kassar (1998), os avanços e recuos do Estado diante das questões sociais contidas na Constituição (BRASIL, 1988) se esclarecem quando se percebe que a sociedade encontra-se em constante movimento, é formada por setores antagônicos, e, nela, acabam prevalecendo as estratégias de conciliação. Entre as ações oficiais da década, destacam-se a elaboração da “Nova Proposta para Educação Especial” pelo CENESP, em 1985; a transformação do CENESP em Secretaria de Educação Especial (SEESPE); o Plano Nacional de Ação Conjunta em 1986; a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência (CORDE) em 1986; a extinção da SEESPE por dois anos, em 1990, e a posterior colocação do órgão da educação especial na condição de Secretaria, a SEESP. As frequentes mudanças nas instâncias oficiais da educação especial são analisadas por Mendes (2010a, 2010b) como indicadoras do status secundário da área e da desarticulação dos órgãos públicos federais.

Analisando a atuação do CENESP, Jannuzzi (2004) observa que a “Nova Proposta para Educação Especial” sugeria a incorporação do aluno com deficiência no sistema regular, desde que fosse possível, mas não prescrevia a obrigatoriedade de apoio especializado quando necessário. Segundo esta estudiosa, muitos estados não fixaram normas para utilização das verbas recebidas e vários recursos foram devolvidos por não terem sido gastos, o que demonstra a pouca importância dada à área. Já Kassir (1998), ressalta que o CENESP, como justo representante do pensamento liberal, apresentava a educação especial como parte integrante da educação, visava ao desenvolvimento das potencialidades e da continuidade das ações governamentais nos campos público e privado ao instituir normas para prestação de apoio técnico e financeiro às instituições de ambos os setores.

Após a constituição da SEESPE, permaneceu crescente o número de instituições privadas, comparado com o das públicas, evidenciando a omissão do Estado, que, só a partir da demanda por educação especializada, manifestou algum compromisso (LIMA; MENDES, 2008).

A Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa com deficiência (CORDE⁴) elaborou o “Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente”, documento que denunciava as condições críticas em que se encontravam as pessoas com deficiência e evidenciava a falta de ações efetivas por parte do CENESP e da SEESP (LIMA; MENDES, 2008).

No contexto mais amplo, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (AIDP), em 1981, na intenção de estabelecer um marco para o trabalho voltado ao atendimento dessas pessoas. O Brasil estava sendo pressionado por organismos internacionais a adotar políticas de Educação Inclusiva, diante dos graves problemas de desempenho da educação nacional. Assim, a década trouxe um

⁴ A CORDE está vinculada à Secretaria Especial dos direitos Humanos da Presidência da República, responsável pela condução das políticas públicas relativas às pessoas com deficiência.

conjunto de reformas educacionais, orientadas externamente e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos⁵ (MENDES, 2010a, 2010b).

O início da década de 1990 foi marcado por discursos esperançosos, decorrentes dos direitos sociais conquistados com a Constituição. No âmbito da educação especial, também predominava uma tendência à revisão, alimentada pelas orientações internacionais em torno dos princípios de inclusão, indicando uma mudança de ênfase dos serviços especializados para sugestões de suportes no espaço comum das salas de aula regular (MENDES, 2010b).

Em 1994, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou a “Política Nacional de Educação Especial”, que afirmava a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino e sua atuação como complementar ao ensino regular (BRASIL, 1994c). Isso obrigou a uma reestruturação das instituições especializadas, que, não podendo mais ter função substitutiva, deveriam oferecer suporte ao sistema de ensino regular. Este documento afirmava ser “[...] necessário contar com os recursos da comunidade, não só para o barateamento dos custos, mas, sobretudo, como parceria, para que se cumpra o direito à educação” (BRASIL, 1994c, p. 5) e contemplava organizações não governamentais e filantrópicas com verbas estaduais, federais e com profissionais cedidos pelas redes de serviços públicos. Desta forma, a Política Nacional de Educação Especial atendia aos princípios neoliberais uma vez que o Estado transferia suas responsabilidades e recursos às organizações civis (LIMA, MENDES, 2008).

Ao final da década, ampliavam-se as referências à construção de uma escola inclusiva, desenvolviam-se experiências mais inovadoras de inserção das pessoas com NEE nas escolas municipais e recrudesciam as críticas aos modelos segregados de educação especial (FERREIRA, 2006).

⁵ No mundo globalização, caracterizado pelo aumento da interdependência entre os países nas mais diversas áreas, pela dificuldade de convivência com a diversidade entre os povos e por uma acirrada disputa inter-capitalista por mercados, explicitam-se as desigualdades econômicas, tecnológicas e educacionais entre as nações (ABENHAIM, 2005). Ao nível internacional a competitividade é assegurada pelo domínio de tecnologias cada vez mais sofisticadas e a educação, como sua via de acesso torna-se vetor estratégico para o desenvolvimento sustentável e uma vantagem comparativa entre as nações (CASTRO, 1999). Na perspectiva da lógica dominante, o aumento da concentração de renda e a exclusão representavam um obstáculo à estabilidade e ao crescimento econômico bem como à consolidação do estado democrático. Deste modo, o receituário dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento definem como prioridade a diminuição das desigualdades sociais e para isto resgata o papel das políticas sociais, entre elas as relacionadas à educação. A qualidade da educação neste sentido objetivava a formação do cidadão pleno, capaz de participar ativamente do mundo do trabalho, social e político (CASTRO, 1999). Assim, afim de receber empréstimos internacionais o Brasil realizou reformas educacionais (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei.9.394/96; Diretrizes Nacionais para educação Especial na Educação Básica, ResoluçãoN2/2001; etc.) após a Conferência Mundial de Educação Para Todos, na Tailândia, em 1990, e da Declaração de Salamanca, em 1994 propagarem a ideologia da inclusão educacional (ABENHAIM, 2005).

Entre 1990 a 2008, tanto na legislação mais ampla, quanto nas políticas educacionais, foi intensa a ação do governo federal para a área de educação especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9.394/96) estabelece que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento, preferencialmente, na rede regular de ensino e, no que se refere à formação, em seu capítulo V, artigo 59, inciso III, fixa que os professores devem ser especializados e capacitados.

Art. 59- Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses alunos em classes comuns.

As “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, instituídas pela Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, preconizam a necessidade de reestruturação das escolas para responder às necessidades educacionais especiais dos alunos e, ao traçar as linhas gerais da proposta de formação de professores, sinalizam a capacitação dos profissionais atuantes, ressaltando a necessária integração entre os da educação especial e aqueles da educação regular e, ainda:

Art. 8- As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades especiais dos alunos;

II – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiências e conhecimento com as necessidades/ possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de nível superior e de pesquisa

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001c) define funções para a União, os Estados e os Municípios, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para a construção de escolas inclusivas, assegurando a possibilidade do “atendimento educacional especializado (AEE)”.

Inspirada nas Diretrizes de 2001 e tendo em vista a necessidade de organização dos sistemas educacionais inclusivos, a Secretaria de Educação Especial do MEC apresentou, em 2006, um documento intitulado “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006).

Esse documento considera que os profissionais das equipes de diagnóstico da educação especial podem contribuir com a avaliação, proporcionando informações complementares, mas que não substituem a avaliação contextualizada, de cunho psicopedagógico e dinâmico. Tece críticas substanciais à avaliação psicológica tradicional, pois, nestas, os contextos de aprendizagem, tanto em casa como e, principalmente, na escola, nem sempre são considerados, fazendo com que os diagnósticos sejam formulados com base nos resultados absolutos dos testes usados, nas informações colhidas em breves entrevistas e nas observações do comportamento do avaliado, circunscritas ao espaço restrito das salas de exames usadas pelos avaliadores. Pondera ainda que os resultados desse tipo de avaliação têm servido apenas para a triagem, isto é, para informar se o aluno deverá ou não ser encaminhado ao atendimento educacional especializado em classes e escolas especiais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE – EI) (BRASIL, 2008) considera a educação especial como um campo de conhecimento e como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de escolaridade e disponibiliza um conjunto de recursos, saberes, serviços e estratégias capazes de promover a participação e o aprendizado das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Tal proposta indica a necessidade de flexibilização curricular e objetiva oferecer: atendimento educacional especializado (AEE); acesso às classes regulares; acessibilidade universal; acesso aos níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o AEE e capacitação de professores para a inclusão escolar; transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 2008).

Em 2009, a Resolução nº 4/2009, que institui as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica”, modalidade educação especial (BRASIL, 2009a), prevê que o AEE seja realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização. Já o Parecer do CNE/CEB nº 13/2009, relativo às mesmas Diretrizes, admite que as instituições particulares filantrópicas e assistenciais têm direito aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), quando oferecerem AEE às pessoas com NEE.

O evidente destaque dado recentemente à área de educação especial nos documentos oficiais é resultado não apenas da vontade política dos governantes ou das exigências internacionais, mas, também, da mobilização das organizações civis, ligadas direta ou

indiretamente às questões que afetam as pessoas com deficiência (LIMA; MENDES, 2008).

As proposições oficiais

[...] expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; elas representam a apropriação, por parte dos seus formuladores, do conjunto de idéias, pensamentos, políticas e ações vividas pelas diferentes populações” (GARCIA, 2004, p. 13).

Desta forma, muitas ações, legislações e documentos elaborados no interior de órgãos, como a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a exemplo da Agenda Social: Direitos de Cidadania das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007b), foram desencadeados por pressão social e contribuíram para o processo de democratização do acesso das pessoas com NEE à educação escolar.

Dados do Censo Escolar 2010 apontam 702.603 matrículas da educação especial, sendo possível encontrar 218.271 destes alunos nas classes e escolas especiais e 484.332 nas classes comuns. Ao todo, 75,8% destas matrículas foram efetivadas nas escolas públicas e 24,2%, nas escolas privadas (BRASIL, 2010).

Entretanto, analisando criticamente as recentes legislações e os dados oficiais, observa-se mais uma vez seu atrelamento ao ideário neoliberal, pois, se, por um lado, constatam-se, no Brasil atual, os inegáveis avanços em direção à garantia do direito das pessoas com NEE à educação e a expansão quantitativa do acesso à escola pela clientela da educação especial, por outro permanecem a escassez de oferta de serviços para atender a estimativa de 6 milhões de pessoas com deficiência, sendo 3 milhões em idade escolar, o insucesso no desempenho escolar dessa clientela e o incentivo explícito à iniciativa privada, que ainda hoje é responsável por parcela significativa das matrículas (MENDES, 2010b).

O resultado dessas políticas públicas de inclusão educacional no país, sempre em diálogo e confronto com os movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento do direito à diversidade, tem sido objeto de investigação de vários estudiosos. Teóricos evidenciam dificuldades das mais variadas ordens para implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil, relacionadas seja à organização da sociedade, seus valores hegemônicos, seja aos meios concretamente disponibilizados para sua efetivação, seja à formação docente, seja aos problemas especificamente ligados às diversas condições que afetam o desempenho dos alunos com NEEs (FERREIRA, 2006; CARVALHO, 2004; MENDES, 2009).

Ao problematizar a viabilidade de se construir uma escola inclusiva em uma sociedade excludente, Ferreira (2006) salienta que, em tempos de globalização, as propostas inclusivas chegaram a um país que tinha a quarta ou quinta pior distribuição de renda no mundo e mais de 50 milhões de habitantes abaixo da linha de pobreza. Para o autor, na história brasileira predomina a ausência de políticas de bem-estar social, sem respostas dignas para as carências da população pobre.

Assim, torna-se um desafio quebrar a grande dependência que as famílias e o poder público têm em relação às instituições filantrópicas, de modo a assegurar a “preferência” pelo ensino regular, uma vez que aquelas se constituem na opção disponível para atendimento das necessidades de saúde, assistência, educação dos filhos com deficiência (FERREIRA, 2006). A realidade atual da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual, onde, de um lado, existe uma forte estrutura caracterizada pelo assistencialismo filantrópico, com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e, de outro, uma estrutura educacional fragilizada, que vem sendo incitada a abrir espaço para a educação dessa parcela da população (MENDES, 2010b). É papel do poder público privilegiar o investimento de recursos e materiais em serviços públicos capazes de oferecer apoio e suporte às escolas comuns a fim de melhorar a qualidade do ensino para todos. O investimento em instituições filantrópicas não se reverte neste benefício.

Acredita-se, por outro lado, que possibilidade de acesso à escola comum e a outros serviços por parte das pessoas com NEE depende da redução das fragmentações inter-setoriais nas políticas sociais de saúde, educação, emprego, renda, seguridade social etc., de modo que se reverta a perspectiva atual e tenha em vista a construção de uma nova articulação entre desenvolvimento econômico e social (FERREIRA, 2006; CARVALHO, 2000). Neste sentido, o grande desafio para o poder público e a sociedade é superar a visão de que apenas com o repasse dos recursos e das responsabilidades do Estado para organizações não governamentais se resolve satisfatoriamente a problemática da educação das pessoas com deficiência. O sistema público deve priorizar a expansão de seus serviços, independentemente da continuidade do apoio financeiro às instituições filantrópicas. Um dos aspectos mais relevantes da proposta inclusiva é enfatizar a formação de todos e dificultar que a escola pública básica sinta-se confortável com a transferência de suas responsabilidades para o terceiro setor (FERREIRA, 2006).

Mendes (2006) faz algumas críticas às propostas oficiais dos últimos anos, particularmente às tentativas do governo de impor uma única concepção de política de inclusão quando não há consenso entre os estudiosos da área. Para a autora, a proposta atual

reforça os pressupostos da Inclusão Total, ao defender a extinção do contínuo de serviços com diferentes níveis de integração para as pessoas com NEE. Essa perspectiva já foi questionada em 1994 por Hallahan e Kauffman (apud MENDES, 2006), pelos seguintes aspectos, entre outros: para alguns tipos de dificuldades, pode ser menos restritiva e segregadora a inserção de alunos em espaços mais protegidos do que no ensino regular; há profissionais e pais satisfeitos com os serviços oferecidos pelas instituições especializadas; um dos principais direitos das minorias é o direito de escolha, devendo ser facultado aos familiares e pessoas com NEE a liberdade de decidir onde querem estudar; não há evidências empíricas que demonstrem a eficácia da inclusão para todos os tipos de alunos; desconsideram-se as evidências empíricas da eficácia de respostas educacionais mais protegidas para alguns tipos de alunos.

Em síntese pode-se indagar: se a diversidade é condição humana, não podem ser diversos também os serviços educacionais, seus modos e espaços distintos de promover a aprendizagem? Não há limites para a flexibilidade da escola e dos professores? Apenas um tipo de ambiente será melhor para todos?

O princípio da inclusão escolar pressupõe que todos os alunos devam ser inicialmente inseridos em classes comuns, para onde deverá convergir a multiplicidade de recursos humanos, materiais e didáticos da área de educação especial. Por outro lado, quando forem esgotadas todas as possibilidades de apoio, mas a escolarização na escola regular não for bem sucedida ou ainda se for opção familiar, outros tipos de serviço poderão ser utilizados pelo aluno com NEE (classes de recursos ou classes especiais e mesmo escola especial), combinados ou não com a sala comum (MENDES, 2008b; 2009). Na condição de projeto político, a inclusão escolar abriu as portas da escola para os que queriam frequentá-la, mas não podiam, embora ainda seja necessário investigar a efetividade da permanência e do sucesso dos alunos com NEE que nela se encontram.

1.1.3 Desafios da inclusão escolar

Praticamente em todos os âmbitos, a inclusão escolar de alunos com NEEs foi incorporada como “política de Estado”, desde o governo federal até a maioria dos municípios do país (BUENO, 2009). Isto tem resultado na entrada de um número cada vez maior desses educandos no ensino regular.

O Censo Escolar de 2010 indicou a presença de 702.603 matrículas em educação especial, na educação básica, mas a presença crescente dos alunos com NEE nas classes

comuns tem desvelado as limitações e contradições do sistema econômico e educacional brasileiro, relacionadas quer à estrutura física e organizacional das escolas públicas, quer aos recursos financeiros, materiais e didático-pedagógicos, quer à qualificação profissional dos educadores (CARVALHO, 2004; FERREIRA, 2006). Assim, diante da necessidade de escolarizar alunos com NEE em classes comuns do ensino regular, a formação contínua de professores, a convivência com a diversidade e a relação família-escola apresentam-se como alguns dos principais desafios enfrentados pelos atores educacionais no cotidiano escolar.

A formação realizada com a contribuição de profissionais de diversas áreas tem sido apontada por pesquisadores da educação especial como um dos principais desafios e reivindicações dos educadores (MENDES, 2002, 2008b, 2009; FREITAS, 2009; JESUS, 2008; MIRANDA, 2009). Esta solicitação encontra-se respaldada nas legislações e programas nacionais, que, nas últimas décadas, preveem e oferecem a capacitação dos professores já atuantes, objetivando assegurar a qualidade da educação para alunos com NEE (BRASIL, 1996; 2001b; 2008; 2009a; 2009b). Estudiosos da área reconhecem as iniciativas do Estado e da Secretaria de Educação Especial, mas alguns resultados de pesquisa e posicionamentos teóricos discutem a efetividade desses programas governamentais com base em vários argumentos.

Em pesquisa realizada na cidade de Vitória da Conquista, município-polo do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, Lago (2010) constatou que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) precisa investir em ações que ampliem a formação dos professores de classes comuns que trabalham com crianças com deficiência, pois, entre os sujeitos pesquisados, 84% dos profissionais que frequentaram os cursos oferecidos pela SMED não estavam satisfeitos com a qualidade, alegando que eram muito teóricos, distantes da realidade e de curta duração; e 40% do total de participantes da pesquisa não tiveram acesso a qualquer formação oferecida pelo poder público municipal.

Mendes (2006, 2009) afirma que os recentes cursos do governo federal se baseiam em pressupostos de como deve ser o serviço de apoio à escolarização de alunos com NEE, mas não se respaldam nas produções científicas da área. Considera a padronização da formação como processo falho, já que a prescrição de padrões para contextos locais desconsidera os efeitos que as histórias dos sistemas municipais e estaduais assumem sobre a política, e indaga se cursos de apenas quarenta horas, independente do conteúdo e da forma, seriam efetivos para formar gestores e educadores. A autora avalia que, embora o investimento na formação de “multiplicadores” seja uma estratégia sempre preconizada nos documentos oficiais, desde o início da criação do CENESP, nenhuma evidência de que o modelo tenha

alguma efetividade na direção pretendida foi produzida ao longo dos trinta anos de sua adoção. Nesta perspectiva, Lago (2010) verificou, em Vitória da Conquista, que os cursos realizados pelo PEI-DD não tiveram implicações práticas e que a “multiplicação” não vem sendo efetivada segundo o relato dos professores desse município-polo.

Miranda (2009) também questiona se a educação a distância é a forma mais adequada de preparar professores competentes para atuar junto a educandos com necessidades especiais. Caiado e Laplane (2008), ao confrontaram os aspectos principais do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” com depoimentos de gestores de um município-polo, evidenciam mudanças nas concepções teórico-metodológicas do programa, divergências entre as concepções de inclusão dos participantes e sugerem que “uma maior autonomia dos municípios-polo em relação à SEESP, para planejar as ações de formação, poderia minimizar alguns problemas identificados” (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 10).

Em termos teóricos propositivos, Moreira (1993) já indicava a importância de uma formação para a diversidade, de modo a preparar os educadores para uma análise crítica dos diversos discursos, identificando elementos ideológicos contidos nos textos, nas práticas e nos padrões comportamentais que sustentam a discriminação, os estereótipos e os preconceitos a pessoas e grupos diversos. O autor propõe formar profissionais para garantir aos alunos condições de se reconhecerem como portadores de cultura, autores de seus próprios discursos, agentes sociais ativos, abrindo espaço para se perceberem capazes de lutar pela melhoria de suas condições de vida.

Para Diniz (2004), os diferentes sujeitos querem manifestar-se de formas variadas no tecido social, mas, em razão do silenciamento nos currículos disciplinares e nas práticas educativas de reflexões sobre as diferenças e sobre o convívio entre elas, aprendizagens caricatas das diferenças vão se produzindo no espaço escolar, aumentando o preconceito. Para a autora, faz-se necessário garantir acesso dos profissionais em exercício a novos conhecimentos, produções e reflexões sobre sua prática, proporcionando-lhes um olhar alargado sobre o fenômeno educativo.

O estudo de Lago (2010) indica que os professores consideram necessário ampliar a equipe multiprofissional do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação, inclusive com psicólogos, para oferecer apoio especializado e formação que possibilitem refletir sobre suas ações e avançar nas estratégias de ensino que focalizem as potencialidades dos alunos com deficiência.

Ao discutir diversidade e inclusão na formação de educadores, Magalhães (2001) afirma que a construção de uma cultura que tome a diferença como elemento constitutivo das

diversidades humanas em diálogo e em conflito, na sociedade e na escola, é fundamental para a viabilidade da proposta inclusiva. A autora defende uma compreensão da diversidade capaz de denunciar as dificuldades inerentes à existência das desigualdades entre grupos nos contextos competitivos das sociedades capitalistas. Longe de ser uma característica “natural”, a diferença, junto com o tratamento pejorativo dado aos sujeitos julgados “diferentes”, nasce de uma rede de relações na qual o poder está presente. Enfatizar o caráter discursivo das diferenças e as relações de poder associadas à sua construção pode fundamentar práticas pedagógicas capazes de ceder espaço para as vozes silenciadas nos currículos escolares, já que a escola não se constitui como espaço apenas de reprodução sociocultural dominante, mas também de resistência e de enfrentamento da ordem estabelecida.

Jesus (2008) propõe uma formação continuada voltada para inclusão escolar que resgate o professor como sujeito de conhecimento e envolva três momentos não lineares: um processo de mergulho no cotidiano da escola; uma discussão teórico-prática com o todo da escola sobre elementos básicos de uma proposta inclusiva; e um processo de grupo de estudo, ação e crítica sobre as práticas que vão se instituindo, com base nas percepções, atitudes, experiências e necessidades dos profissionais envolvidos. As experiências da autora indicam que uma das principais maneiras para se repensar a sala de aula é o apoio direto dentro da sala de aula, em que professores dos serviços de apoio em educação especial e coordenadores partilhem com os professores das salas comuns momentos de ensinar, observando, intervindo, demonstrando e oferecendo apoio no planejamento e acompanhamento regular das atividades e nos encontros específicos para orientação e estudo.

Outros autores apostam nas propostas do co-ensino e da Consultoria Colaborativa como estratégias em ascensão na educação especial que têm se mostrado efetivas na solução de diversos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e, também, na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de educadores e na melhoria de sua motivação para ensinar (MENDES, 2008a; CAETANO, 2009; PEREIRA, 2009; SILVA, 2010; LEHR, 1999; JESUS, 2008; FEDERICO; HERROLD; VENN, 1999).

Os estudos e proposições apresentados parecem não apenas sugerir a necessidade de ampliar as propostas formativas relacionadas à capacitação contínua dos educadores, mas, também, de reformular os programas oficiais com bases empíricas. Sugerem também que as pesquisas científicas apontem, em cada contexto, os conteúdos que atenderão melhor às necessidades dos educadores.

Além da formação, outros desafios relacionados aos processos de convivência com a diversidade de uma escola inclusiva precisam ser enfrentados. No contexto da aprendizagem,

a simples inserção de alunos que compõem a clientela da educação especial em classes comuns do ensino regular não assegura as relações entre todos os sujeitos da vida escolar nem viabiliza trocas sociais e simbólicas com vistas à assimilação (CARVALHO, 2004).

Para uma parcela dos atores educacionais, a presença de crianças com NEEs tem provocado sentimentos de impotência diante das próprias limitações e das limitações sociais, de frustração e de aflição por não conseguir dar atendimento individualizado aos alunos com deficiência. Os estereótipos também têm organizado a relação dos educadores com os alunos que apresentam deficiência. Além disso, foram registradas dificuldades de comunicação, que são relacionais, ou seja, que estão tanto no professor quanto no aluno, mas que só são atribuídas ao primeiro (PEREIRA; ANDRADE; ANJOS, 2009).

Segundo Oliveira (2006), alguns sentimentos negativos coexistem com a determinação de vencer desafios, com as representações sobre os sujeitos com NEE, associadas a aspectos positivos e a práticas sociais incluídas, e com a esperança de construir uma educação para a diversidade. Tais atitudes são resultantes dos saberes adquiridos no meio acadêmico, de caráter positivo e crítico, acrescidos de sensibilidade e de experiências de vida que promovem maior criticidade em relação ao problema da exclusão, mobilizando algum tipo de busca pela transformação de si mesmo, de suas práticas pedagógicas e da escola (OLIVEIRA, 2006).

Por outro lado, muitos pais de crianças com NEE inseridas em escolas comuns reconhecem que elas podem aprender com os pares, mas também percebem a não aceitação da sua condição pela escola, as visões negativas dos professores em relação a elas e, ainda, que, no campo social mais amplo, as defasagens se evidenciam na comparação com as crianças ditas normais, e as diferenças se sobressaem (COLNAGO, 2008).

A realidade revela também que as escolas são espaços contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação e conscientização, e que ainda se encontram distantes do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar. Nas condições históricas, políticas e socioculturais descritas, é que se constituem as solicitações dos pais, dos alunos com e sem necessidades especiais, dos professores, dos diretores e dos coordenadores aos especialistas e estudiosos da área educacional.

São fundamentais mudanças na organização e nas práticas educativas para que a escola possa consolidar-se como espaço para o aprendizado e expressão do humano (OLIVEIRA, 2006). Como o fenômeno educativo é complexo e multideterminado (FREITAS, 1999), é necessário que a educação busque em outras áreas do conhecimento explicações para que possa dar conta desse processo. Em especial a psicologia, como a área

de fundamento da educação, pode contribuir para uma melhor compreensão do processo educativo (FREITAS, 1999).

1.2 PSICOLOGIA ESCOLAR

Segundo o *Manual de Psicologia Escolar/Educacional*⁶, apesar das variações nas definições de Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, atribui-se à primeira o status de aplicada, de ser voltada para atuação prática, e, à segunda, o status de acadêmica, objetivando a pesquisa, mas, como ambas se complementam e se apoiam, esta dicotomia parece ser apenas acadêmica. O documento entende o psicólogo escolar como membro de equipe multidisciplinar que atua como mediador e interventor capaz de oferecer informações e alternativas para as diversas situações vivenciadas na escola (CASSINS et al., 2007). Assim, propõe tipos de atividades a serem desenvolvidas em diversos níveis: administrativo; corpo docente e comunidade (pais e vizinhos).

O Manual sugere que, junto com o corpo docente, o psicólogo escolar poderá oferecer:

- apoio na definição de objetivos educacionais, conteúdos, métodos e material didático;
- apoio na articulação entre teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas; suporte prático ao resgate e reforço da autonomia do professor;
- promoção e/ou coordenação de atividades de desenvolvimento profissional: treinamentos especializados, pesquisas.

A Resolução nº 13/2007⁷ do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2007, p. 18) estabelece que o psicólogo especialista em psicologia escolar “atua no âmbito da educação formal, realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente”. Para desenvolver essas tarefas, o profissional envolve todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino e aprendizagem. O CFP afirma que o psicólogo escolar em suas intervenções deve considerar as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Entre suas atribuições, observa:

[...] Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos

⁶ Manual elaborado pela Comissão de Psicologia Escolar/Educacional do Conselho Regional de Psicologia da Região 08, cujo objetivo é apresentar princípios orientadores da ação profissional nos contextos educacionais (CASSINS et al., 2007).

⁷ A Resolução nº 13/2007 define as especialidades para efeito de concessão e registro do título profissional Especialista em Psicologia,

pedagógicos [...] analisa as características do indivíduo portador de necessidades educacionais para orientar a aplicação de programas especiais de ensino; realiza seu trabalho em equipe interdisciplinar, integrando seus conhecimentos àqueles dos demais profissionais da educação (CRP, 2007, p. 18, grifos nossos).

A psicologia escolar na atualidade assume uma concepção mais preventiva e voltada à saúde psicológica, incorporando uma visão cultural e histórica da escola e dos fenômenos educativos, onde o aprendiz passa a ser considerado um indivíduo em processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (CASSINS et al., 2007). Vale salientar que esta concepção coexiste com práticas e produções da psicologia tradicional, calcada em modelos individualistas provenientes de uma perspectiva liberal e idealista, que expressa uma concepção de homem isolado do contexto social (MEIRA, 2002; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2008).

Observa-se a busca de maior criticidade na formação e atuação do psicólogo escolar, objetivando um profissional comprometido com a pesquisa, com um contínuo investimento pessoal e profissional, com escolhas teóricas que atribuam sentido e significado à atuação, com o desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem crítica e lúcida compreensão do sistema educacional em suas dimensões político-sociais (MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Segundo a literatura o psicólogo escolar pode atuar em várias perspectivas teórico-metodológicas, definindo seu lócus de ação no próprio contexto escolar, podendo dialogar e intervir com todos os atores do processo educacional, continuamente ou em espaços exteriores à escola, onde faça parte de equipes psicopedagógicas, atendendo alunos encaminhados para avaliação ou intervenção de queixas escolares ou oferecendo consultoria (NEVES, 2005; EMILIO, 2004; AMAZONAS, 2008; SILVA, 2010; SILVA; ANGST, 2009).

Embora a inserção direta de psicólogos em contextos escolares seja apontada por estudiosos como alternativa promissora para se efetivarem intervenções tanto no aspecto psicoeducacional como no psicossocial (MARTINEZ, 2010), a realidade da grande maioria dos sistemas educativos brasileiros evidencia uma grande fragilidade na estrutura dos serviços de psicologia nas secretarias municipais de educação (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010), com reduzido número de profissionais, quer sejam eles organizados para atender toda a clientela da rede regular quer apenas para a clientela da Educação Especial, que hoje vem sendo escolarizada nas classes comuns. Neste contexto, alguns profissionais da área desenvolvem suas ações na perspectiva da consultoria, proposta que pode atingir uma maior

população escolar e suas reais necessidades, com a realização de atividades de forma ampliada (ROSSI, 1996).

A consultoria é um processo voluntário em que um profissional assiste a um outro na resolução de um problema que envolve os interesses de uma terceira parte (COOK; FRIEND, 1995). Também pode ser entendida como um processo no qual o profissional está engajado no propósito de assistir ao consultado para desenvolver atitudes e habilidades que o capacitarão a funcionar mais efetivamente com um cliente, que poderá ser um indivíduo, grupo ou organização sob sua responsabilidade (BROWN; PRYZWANSKY; SCHULTE, 2001). O trabalho do psicólogo como consultor junto à escola é uma das áreas mais complexas de atividade, já que exige do profissional a capacidade de compartilhar dúvidas e problemas e prestar ajuda quando propõe intervenções diante dos problemas detectados (PEREZ-GONZALEZ; GARCIA; GOMEZ-ARTIGA, 2004). Zins e Ponti (1990) definem consultoria escolar como um método de fornecer serviços educacionais e psicológicos preventivamente orientados, nos quais o consultor e o consultante estabelecem uma associação colaborativa, num contexto sistêmico, para que se engajem num processo de resolução de problemas recíprocos e sistemáticos, aumentando o bem-estar e o desempenho dos alunos na escola. A proposta do consultor escolar é a de modificar a interação entre indivíduos e grupos na escola e entre escola e comunidade, com o intuito de facilitar a aprendizagem e a saúde mental da criança (ROSSI, 1996).

Segundo Zins e Ponti (1990), para atuar como consultor faz-se necessário que o psicólogo escolar: a) domine conhecimentos básicos no que diz respeito a sua formação, de modo que tenha subsídios para atuar como um bom consultor; b) desenvolva a auto-consciência, ou seja, como o processo de consultoria envolve interação pessoal e influência, os consultores devem estar conscientes de seus próprios valores e objetivos e atentos ao modo como suas posições pessoais podem interferir ou impactar os consultantes e seu processo de resolução de problemas; c) conheça e compreenda a escola, sua filosofia e funcionamento organizacional de modo a tornar sua perspectiva de trabalho macro-sistêmica, dominando normas e valores; d) tenha consciência e sensibilidade para questões culturais, raciais, sexuais e outras, uma vez que a dinâmica social das relações que se estabelecem em consultoria pode interferir de forma considerável sobre o processo de comunicação, desenvolvimento da confiança e compreensão mútua e sobre as inter-relações de um modo geral. Existem variados modelos de trabalho para consultoria nas escolas, que variam a depender da filosofia, da política, da prática e dos objetivos da implementação do serviço (KAMPWIRTH, 2003). O mais importante em uma consultoria escolar é instrumentalizar os agentes educativos a serem

capazes de resolver problemas futuros por eles mesmos. Como afirma Silva (2009), o trabalho do psicólogo escolar baseia-se na arte de se tornar desnecessário.

Reconhecendo os argumentos existentes tanto em favor de uma ação direta do psicólogo dentro da escola, como os que se referem ao vínculo do profissional com a instituição educativa sob a forma de uma consultoria externa, Meira (2003) considera que a questão mais importante não é o local de trabalho em si, mas as maneiras pelas quais os psicólogos concretizam sua ação profissional. Desde que se coloque dentro da educação e assuma compromisso com questões teórico-práticas que emergem do trabalho desenvolvido no interior da escola, o psicólogo escolar poderá buscar recursos explicativos e metodológicos para orientar ações capazes de diminuir limites e ampliar possibilidades transformadoras da escola

No Brasil, com a construção de políticas em educação e saúde mais centradas na participação e descentralização e com os avanços dos movimentos sociais das últimas décadas, a psicologia organizou-se também em uma perspectiva política e, como uma profissão, passou a se engajar na luta social, assumindo compromissos com a sociedade. Assim, comprometidos com organizações sindicais, conselhos estaduais e federais da profissão, os psicólogos criaram a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), acontecimento importante para a delimitação da área de psicologia escolar, pois a entidade vem contribuindo com a divulgação de reflexões acerca da identidade do psicólogo escolar, dos conhecimentos psicológicos que se aplicam à área e das possibilidades de atuação em espaços educacionais; e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), que, por meio do Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar, vem promovendo discussão acerca da atuação do psicólogo nos contextos escolares, investigando e produzindo reflexões teóricas e interventivas sobre psicologia escolar (AMAZONAS, 2008).

No campo da investigação científica, estudos demonstram que, nos últimos vinte anos, a relação entre psicologia e educação no país tem refletido, seja em produções seja em atuações, uma interdependência entre os processos psicológicos e os educacionais, referendados em arcabouços teóricos que privilegiam a concepção histórica e social da constituição humana (BARBOSA; MARINHO-ARAUJO, 2010). Assim, a história recente das mudanças educacionais reflete-se nas demandas direcionadas à psicologia escolar.

As políticas públicas e os marcos legais brasileiros (BRASIL, 1990, 1994b, 1994c, 1996, 2008) resultaram no surgimento de vários programas e projetos educacionais, relacionados tanto à capacitação de docentes da educação básica, reformas e construção de escolas, incentivo a programas de recuperação da história escolar de alunos com defasagem

idade-série, quanto ao combate ao trabalho infantil e ao estímulo à permanência da criança na escola, entre outros. Neste cenário, os sistemas de ensino, a partir do início do ano 2000, procuraram mecanismos para responder às legislações, e as demandas à psicologia escolar se diversificaram: os professores, nem sempre preparados nas competências convocadas pela ação docente, fragilizam-se em sua prática profissional, expressando desilusão, apatia, desânimo; os processos de gestão ainda objetivam-se em propostas conservadoras, verticalizadas e unidirecionadas; as trajetórias de desenvolvimento humano, infanto-juvenil ou adulto precisam ser ressignificadas e transformadas pelas mediações simbólicas dos processos de ensino e aprendizagem e dos contextos educativos; os projetos sociais e as ações afirmativas de combate à exclusão, à discriminação, à violência e aos preconceitos clamam por ações institucionais articuladas, que busquem se concretizar nos e pelos espaços educacionais (MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Na perspectiva da psicologia escolar, a produção acumulada com a abordagem crítica, nas últimas décadas, é um importante indicador da qualidade da área, reafirmando-a como campo científico autônomo. Alguns trabalhos têm sido desenvolvidos para a compreensão do fracasso, evasão e queixas escolares (PATTO, 1997; FREITAS, 1999; NEVES, 2005). Tais estudos apontam críticas ao modelo clínico de atendimento, sustentado na psicometria e na centralização das dificuldades no aluno, quando muitas variáveis estão envolvidas em tais problemas (FREITAS, 1999; NEVES et al., 2002; MEIRA, 2003).

No entanto, para a psicologia escolar compreender a escola e as relações que nela se constituem segundo as raízes históricas, sociais e culturais de sua produção, fez-se necessário pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais (ROCHA; SOUZA, 2008). Assim, as discussões críticas no campo da psicologia escolar inseriram recentemente um novo eixo de análise do processo de escolarização: o papel das políticas públicas educacionais na constituição do dia a dia da escola e do aluno que aprende, na relação do professor com a sua tarefa docente, nas condições objetivas que permitem que a escola realmente possa cumprir as suas finalidades sociais (ROCHA; SOUZA, 2008).

Entender as políticas públicas é compreender como educadores, alunos e gestores vivenciam sua implantação e participam de sua concepção. Para Rocha e Souza (2008), os trabalhos iniciais sobre o tema têm demonstrado algumas dificuldades que precisam ser enfrentadas, a exemplo de: a) a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; b) a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola; c) a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infraestrutura para sua real efetivação; d) a

manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias oriundos das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual estas políticas são dirigidas; e) o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; f) o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de significado e de sentido pessoal.

Barbosa e Marinho-Araujo (2010) fazem uma revisão crítica da literatura sobre as produções científicas em psicologia escolar, sinalizando que, desde o I Congresso Nacional em Psicologia Escolar (1991), os estudos têm priorizado as temáticas da identidade profissional, formação e atuação, originando novas formas de compreensão para os desafios postos pelos contextos escolares.

Por ocasião da comemoração dos dez anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* da ABRAPEE, os resultados dos estudos de Oliveira et al. (2006) indicaram avanços, mas as autoras alertaram para a falta de articulação entre o discurso teórico e as práticas vivenciadas pelos profissionais, tornando o trabalho do psicólogo escolar, de certa forma, fragmentado (BARBOSA; MARINHO-ARAUJO, 2010).

Nos últimos doze anos, o GT Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP tem publicado várias coletâneas de pesquisadores da área, contemplando uma diversidade de temas, como: formação e atuação de psicólogos, formação de professores, identidade profissional, formação do educador social, constituição do sujeito, processos de desenvolvimento e aprendizagem, acompanhamento às queixas escolares, inclusão escolar e social, educação especial, etnopsicologia, relação família-escola, avaliação educacional, intervenção institucional, intervenção preventiva comunitária, intervenção acerca de direitos e proteção de crianças e jovens, desenhos curriculares, gestão escolar, políticas públicas, sistemas de ensino (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2008).

Se as revisões empreendidas pelas pesquisas têm subsidiado possibilidades de intervenção dos psicólogos escolares, nos espaços de formação elas são timidamente refletidas (BARBOSA; MARINHO-ARAUJO, 2010). Caetano (2009), por exemplo, ao avaliar o impacto de um curso de graduação em psicologia para profissionais que prestarão serviços a pessoas em situação de deficiência, concluiu que, embora os formandos apresentem maior preparo que os iniciantes para trabalhar com pessoas em situação de deficiência, este preparo precisa ser revisto e melhorado uma vez que: 1) observou-se uma tendência entre os futuros profissionais de recorrer ao mesmo tipo de avaliação e diagnóstico determinista que embasou os primórdios da psicologia; 2) o índice de repostas que evidenciam comportamento ético entre os participantes do grupo de estudantes formandos foi aquém do esperado, sendo

necessário trabalhar conteúdos como ética profissional para melhorar a formação do psicólogo.

Considerando a diversidade de currículos e os modelos teórico-práticos, Barbosa e Marinho-Araujo (2010) afirmam que uma ação formativa comprometida com a preparação do psicólogo escolar capaz de se ocupar da expressão da individualidade dos sujeitos nos contextos educativos, sem desarticulá-los de suas relações sócio-históricas, e de responder às demandas sociais contemporâneas, requer do psicólogo escolar: conscientização sobre as possibilidades prospectivas, em função das futuras competências necessárias à inserção profissional; autonomia ante situações de conflito ou decisões; análise, aplicação, reelaboração e síntese do conhecimento psicológico tendo em vista o contexto de intervenção profissional; clareza da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado; postura crítica diante do homem, do mundo e da sociedade, no contexto social em que está inserido; estratégias interdisciplinares de comunicação e ação que integrem e legitimem a intervenção; lucidez sobre a função sociopolítica e transformadora de sua profissão, exercendo-a eticamente no campo educacional.

Pelo exposto, conclui-se que há uma forte consolidação da área em relação à pesquisa científica e sua expressiva vinculação com a prática profissional. Por outro lado, observam-se ainda alguns hiatos comunicativos entre a pesquisa e a intervenção e a necessidade de aprimoramento no âmbito da formação.

1.2.1 Perspectiva crítica em psicologia escolar

No presente trabalho, uma perspectiva crítica subsidiará a análise do conceito de psicologia escolar, seus objetivos, o delineamento das funções profissionais e as possíveis formas de atuação na área. A psicologia escolar crítica assume, como norte de sua ação/reflexão, o compromisso com as transformações ideológicas e éticas que se fazem necessárias no âmbito da psicologia e da educação, a fim de superar a antiga representação impingida à área, vinculando-a ao modelo clínico-terapêutico e à onipotência da compreensão absoluta e da aceitação (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Reconhece a complexidade constitutiva dos indivíduos e dos processos sociais e fundamenta-se na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano, das suas articulações com a aprendizagem e relações sociais, por considerar as bases sociais, históricas e culturais

como gênese dos processos psicológicos (ANTUNES, 2007; MARTINEZ, 2007, 2010; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; MEIRA, 2003; ZANELLA, 2003).

Meira (2002, 2003) define a psicologia escolar como uma área de estudo e atuação da psicologia que envolve o exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional, em diferentes espaços sociais (escolas, universidades, serviços públicos de educação, equipes de assessoria ou pesquisa, clínicas etc.), e que se apropria de diferentes elaborações teóricas de modo consistente, para conseguir inserir-se criticamente na educação.

Outros teóricos delimitam a perspectiva e especificidade da psicologia escolar em relação a outras áreas pelo seu objetivo e lócus de atuação, ao conceituá-la como um campo de intervenção profissional (eventualmente de pesquisa), caracterizado pela utilização dos múltiplos saberes organizados em diferentes áreas da psicologia, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo no contexto dos sistemas escolares, principalmente o escolar (MARTINEZ, 2007, 2010; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Considerando que os processos educativos são complexos e plurideterminados, pois neles intervêm fatores de ordem pedagógica, subjetiva, relacional e organizacional, Martinez (2007, 2010) entende que os saberes a serem utilizados pelo psicólogo escolar serão determinados pelas tarefas que se propõe a realizar, pelos desafios que a prática lhe coloca e pela representação que tem dos elementos envolvidos nesses desafios.

A primeira condição para que sejam desenvolvidas práticas em psicologia escolar criticamente comprometida é “a compreensão do fracasso e dificuldades escolares a partir de uma análise aprofundada do fenômeno educacional como síntese de múltiplas determinações, e que se situa em um contexto histórico concreto” (MEIRA, 2003, p. 27). Por outro lado, neste estudo defende-se como fundamental uma abordagem histórico-cultural que considere a importância da mediação psicológica junto aos sujeitos em desenvolvimento.

As discussões sobre os objetivos do psicólogo escolar envolvem diferentes perspectivas, mais complementares que antagônicas, e apontam para o compromisso do profissional com as transformações sociais. Para Meira (2003), a psicologia escolar tem como objeto de estudo o encontro entre o sujeito humano e a educação, ou seja, deve voltar-se para a compreensão do encontro entre a subjetividade humana e o processo educacional. Na perspectiva de uma psicologia escolar crítica, a autora afirma que o psicólogo é um profissional que “pode ajudar a escola a remover os obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento, favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico” (MEIRA, 2003, p. 58).

Para Zanella (2003), o desafio do psicólogo escolar é repensar, junto com os atores presentes na escola, as relações sociais entabuladas nesse contexto e o que elas produzem e reproduzem, visando redimensioná-las e produzir novos significados sobre elas.

Barbosa e Marinho-Araujo (2010) acreditam que a psicologia escolar deve evidenciar as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos neste contexto. As autoras defendem uma perspectiva preventiva em psicologia escolar, onde o foco da compreensão e intervenção sobre a realidade se desloca para uma visão institucional, coletiva e relacional, comprometendo o psicólogo escolar com o desenvolvimento de uma conscientização que possibilite mudanças significativas, consistentes e duradouras na prática pedagógica. É também papel do psicólogo escolar realizar intervenções nos processos subjetivos que promovam a conscientização lúcida e intencional de papéis, funções e responsabilidades dos participantes das complexas redes interativas que permeiam os contextos educacionais (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Esta conscientização, segundo Guzzo (2005 apud MARINHO-ARAÚJO, 2010), mais do que um processo meramente abstrato, se caracteriza por uma ação de transformação pessoal e social do sujeito, na descoberta de sua realidade.

Há uma tendência na área para compreensão do psicólogo como mais um membro da equipe escolar, que atua de modo interdisciplinar (CONTINI, 2000; NEVES, 2005). Objetivando assegurar maior visibilidade às formas de atuação do psicólogo escolar, Martinez (2007, 2010) as classifica em dois grupos, ressaltando que ambos coexistem e guardam entre si inter-relações e interdependência diversas: as tradicionais e as emergentes.

As tradicionais são aquelas formas de atuação do psicólogo escolar que têm uma história relativamente consolidada, embora seja possível apreciar uma evolução qualitativa, que se vincula à dimensão psico-educativa do contexto escolar, e se constituem em maneiras de intervir definidas pelos problemas concretos que precisam ser enfrentados e resolvidos no cotidiano, e para os quais o trabalho do psicólogo se configura como uma resposta. As formas de atuação emergente em psicologia escolar são mais recentes e expressam uma concepção mais ampla das possibilidades de atuação do psicólogo, pois estão vinculadas à dimensão psicossocial da instituição escolar. Para Martinez (2010), poder vislumbrar a escola, simultaneamente, nas dimensões psicoeducativa e psicossocial permite ao psicólogo o delineamento de estratégias de trabalho que, a partir da articulação das duas dimensões, sejam mais efetivas para a otimização dos processos educativos.

Entre as funções do psicólogo escolar na *perspectiva tradicional*, Martinez (2010) destaca:

1) Avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares.

A compreensão da avaliação rotuladora e estática realizada apenas por meio de testes psicológicos tem sido superada, não sem dificuldades, por uma concepção de avaliação e diagnóstico como processos nos quais se consideram os espaços sócio-relacionais onde as dificuldades escolares se revelam, no marco de um trabalho em equipe onde o professor tem um importante papel. Corroborando com a autora, Meira e Antunes (2003) evidenciam a necessidade de uma redefinição dos processos tradicionais de avaliação e diagnóstico, sugerindo repensar o que é avaliado, como é feita a avaliação, os critérios e bases conceituais que as sustentam e as consequências dos exames para as crianças. Propõe que o objeto da avaliação seja deslocado do aluno para as diferentes relações e práticas que produziram a queixa em relação ao aluno, ou seja, que a pergunta central deixe de ser “o que o aluno tem que não aprende?” e passe a ser “como é o campo social no qual esta queixa foi produzida?” (MEIRA; ANTUNES, 2003, p. 31). Neste sentido, os dados do processo avaliativo devem ser utilizados para entender as múltiplas determinações envolvidas no processo de produção do fracasso e nunca para justificar ou naturalizar as dificuldades presentes.

2) Orientação a alunos e pais.

A coordenação de grupos de orientação a pais, em função de suas demandas no que diz respeito aos aspectos psicológicos do desenvolvimento e da educação dos filhos, tem representado uma das vias mais significativas do trabalho do psicólogo, principalmente quando este trabalho assume objetivos promocionais de bem-estar e de desenvolvimento de recursos psicológicos em correspondência com os objetivos da educação integral que a escola propõe.

3) Orientação profissional.

Tradicionalmente esta orientação se reduzia ao uso de testes para caracterizar habilidades e interesses no momento da escolha profissional. Atualmente, a orientação tem se constituído num espaço promotor de autoconhecimento e elaboração de projetos profissionais, direcionado para o desenvolvimento de recursos psicológicos como a criatividade, a capacidade de reflexão própria, de valorar diferentes alternativas e de tomar decisões, importantes também para inserção no mundo do trabalho.

4) Orientação sexual.

Superando posições reducionistas onde a ênfase era dada ao repasse de informações sobre sexualidade, aos sentidos afetivos e cuidados nela envolvidos, o psicólogo escolar tem contribuído para o desenvolvimento de recursos subjetivos que favoreçam um comportamento

sexual responsável e positivamente significativo para os envolvidos, orientando os jovens quanto aos diversos sentidos atribuídos à sexualidade humana.

5) *Formação e orientação de professores.*

Esta orientação, assim como a contribuição para formação de professores no que diz respeito à complexidade, à especificidade e à singularidade dos processos subjetivos implicados na aprendizagem e no desenvolvimento, nas suas mais variadas formas de expressão, torna-se uma importante contribuição do psicólogo na instituição escolar.

6) *Elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (drogas; gravidez; preconceito, indisciplina etc.).*

São estratégias de intervenção realizadas junto com outros profissionais da escola, que aparecem, cada vez com maior frequência, definidas não apenas pelas situações concretas vivenciadas, mas também pelos objetivos delineados na proposta pedagógica e pelas prioridades definidas para o trabalho educativo, assumindo, assim, uma natureza essencialmente preventiva.

As funções do psicólogo escolar na *perspectiva emergente* observadas por Martinez (2010) são:

1) *Diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional.*

Para compreender os processos relacionais que ocorrem na escola e o modo como os profissionais e alunos sentem, pensam e atuam neste espaço, faz-se necessário investigar os aspectos organizacionais da escola, como instituição, principalmente sua subjetividade social⁸. Os sistemas de relações que se dão entre os membros da instituição, os estilos de gestão, os valores, as normas e o clima emocional constituem alguns exemplos de importantes fatores que influem, direta ou indiretamente, não apenas nos modos de agir dos integrantes do coletivo escolar, mas também nos seus estados emocionais, na sua satisfação com a instituição e no seu compromisso e motivação com as atividades que realizam. A partir de um sensível processo de diagnóstico e análise das necessidades institucionais, o psicólogo pode sugerir, delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho e outras tantas ações, como contribuição

⁸ Teoria da Subjetividade que Fernando González Rey (2005) tem desenvolvido a partir de uma perspectiva histórico-cultural na qual a subjetividade se conceitua como a organização dos processos de sentido e significado que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua.

significativa para o aprimoramento do funcionamento organizacional. Este posicionamento é compartilhado por Antunes (2007), ao defender que o psicólogo escolar pode contribuir com os processos sócio-institucionais da escola, seja no âmbito da gestão de sistemas de ensino, sobretudo nos diagnósticos educacionais (avaliação institucional, docente, discente etc.), seja nas intervenções sobre tais resultados.

2) Participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola.

Compreendendo que a proposta pedagógica, mais que um documento escrito, é “a intencionalidade educativa que se expressa no conteúdo e na forma que assumem as ações educativas que caracterizam o trabalho da escola” (MARTINEZ, 2010, p. 49), o trabalho do psicólogo escolar pode ser extremamente importante para: a integração e coesão da equipe escolar; a coordenação do trabalho em grupo; as mudanças de representações, crenças e mitos; a definição coletiva de funções; o processo de negociação e resolução de conflitos sempre frequentes, uma vez que qualquer tipo de trabalho coletivo implica no encontro de diferentes pontos de vista; a geração de ideias e solução criativa de problemas.

2) Participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho.

Junto com outros membros da equipe, o psicólogo pode participar do delineamento do sistema de seleção e construção de instrumentos (escritos, vivenciais, de execução etc.), considerando a preparação e as características requeridas para o desempenho das funções, em consonância com o projeto pedagógico da escola. Diante da necessidade de ressignificar a ideia de avaliação do trabalho, impregnada de conotação negativa, o psicólogo pode contribuir para vencer resistências e superar obstáculos à utilização deste importante instrumento de trabalho do coletivo escolar.

3) Contribuição para a coesão da equipe da direção pedagógica e sua formação técnica.

O trabalho do psicólogo pode ser útil para o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o trabalho da direção pedagógica e de outros coletivos, como também para a formação técnica sobre temas em psicologia relevantes para o trabalho dos profissionais da escola.

5) Coordenação de disciplinas e oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos.

Psicólogos bem preparados e com sucesso em atividade docente na escola ganham prestígio diante do coletivo de professores, ampliam as oportunidades para conhecer mais

profundamente os alunos e adquirem uma melhor compreensão da complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

6) Contribuir para a caracterização da população estudantil com objetivo de subsidiar o ensino personalizado.

Junto a professores e coordenador pedagógico, o psicólogo pode contribuir com o delineamento e realizações de ações que permitam a caracterização de aspectos das subjetividades individuais marcadamente vinculados, em cada caso, aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Também poderá favorecer a compreensão dos sistemas de relações e da subjetividade social que caracterizam as turmas, os elementos que participam do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

7) Facilitar, de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação de políticas públicas.

Martinez (2007), a partir da experiência de trabalho em relação à implementação de política de inclusão escolar, apresenta um conjunto de ações que o psicólogo pode realizar, de forma sistêmica, para contribuir, de forma produtiva com a incorporação desta proposta à vida cotidiana da escola, a saber:

- a. analisar criticamente as políticas a serem implantadas, reconhecendo seus pontos fortes e seus aspectos vulneráveis, visando à difusão de seus fundamentos na comunidade escolar;
- b. analisar as experiências na implantação de políticas similares ou da mesma política em outros contextos, visando delinear estratégias específicas para o contexto em que atua;
- c. identificar os pontos que possam constituir empecilhos para os processos de mudanças e delinear estratégias para neutralizá-los;
- d. favorecer formas abertas de comunicação e de gestão participativa que possibilitem o envolvimento dos professores no processo de tomada de decisões;
- e. favorecer a coesão da equipe pedagógica e potencializar a receptividade da comunidade educativa às mudanças;
- f. contribuir para a difusão de conhecimentos que possam favorecer a criatividade e a inovação;
- g. contribuir para enfrentar e negociar os conflitos que comumente acompanham os processos de mudanças; e

- h. favorecer a criação de sistemas de estímulos e de premiação dos resultados positivos alcançados.

Como a atuação dos psicólogos escolares tem sua marca principal na escola, muitas vezes como integrante da equipe, para desenvolver o conjunto das funções descritas, o profissional precisa utilizar vários procedimentos, entre eles: observação do contexto da sala de aula e de seus processos e relações em contraponto às observações individualizadas no aluno; participação nas coordenações pedagógicas, implementando propostas de formação em serviço, análise co-participativa da produção do aluno com o professor e assessoria nas alternativas teórico-metodológicas; acompanhamento de conselho de classe, promovendo reflexões e investigações acerca da relação ensinar e aprender com foco na turma, dos aspectos intersubjetivos da relação professor-aluno e das potencialidades do professor; coordenação de rodas de reflexão etc. (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Quanto aos instrumentos, uma perspectiva crítica de atuação evidencia o uso de recursos variados, como: observação, entrevistas individuais e coletivas, questionários, memorial, oficinas e grupos focais (MARTINEZ, 2007; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

1.2.2 Contribuições conceituais da psicologia histórico-cultural de Vygotsky para a inclusão escolar

A defesa da epistemologia vygotskiana como uma das principais referências ao desafio da inclusão escolar justifica-se não apenas porque o estudioso soviético foi um dos primeiros autores do séc. XX cujas ideias defenderam visivelmente pressupostos que hoje sustentam o pensamento inclusivo (BEYE, 2003, 2005), mas também em função de suas contribuições apresentarem indicativos para a implementação de experiências educacionais que favoreçam a aprendizagem, a autonomia e a cidadania das pessoas com NEEs, notadamente aquelas que revelam a complexidade e a plasticidade do sistema psicológico humano (PICCOLO; COSTA, 2010; NUENBERG, 2008; RIBEIRO, 2008; BEYE, 2003, 2005). Embora não seja o objetivo no momento esgotar as discussões a respeito dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, pretende-se apenas sinalizar as ideias fundamentais do autor sobre a importância das experiências sociais para o desenvolvimento humano, assim como acerca dos conceitos de deficiência e compensação, objetivando evidenciar suas implicações diretas para a proposta inclusiva.

Segundo Beye (2003, 2005), a primeira parte das Obras Escolhidas de Vygotsky, Volume V, *Fundamentos de Defectologia* (1997), se constitui provavelmente na mais precoce

e eloquente defesa da não segregação escolar de alunos com deficiência. A premissa básica da qual Vygotsky parte e na qual se apoia encontra-se no cerne de sua teoria sócio-histórica, isto é, para o desenvolvimento humano em geral a sociogênese é condição fundamental. A condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo familiar, escolar e comunitário. Quanto mais intensas e positivas forem as trocas psicossociais, mais fortalecido será o desenvolvimento intelectual, afetivo, social ou moral infantil, sendo a recíproca verdadeira, isto é, quanto mais debilitadas forem estas trocas, mais lacunar será tal desenvolvimento.

O modelo ontogênico vygotskiano pauta-se na concepção de que a emergência de novas estruturas cognitivas e linguísticas e correspondentes competências intelectuais e afetivas decorrem das mediações semióticas e das mediações humanas. Ou seja, é por causa das novas apropriações semióticas (principalmente a linguagem) e da aproximação dos adultos ou pares mais experientes como mediadores, que a criança acrescenta novas competências às existentes.

Aceitando-se estas premissas, na manutenção da segregação social historicamente imposta às crianças com NEE estas ficariam debilitadas no que tange à importância das trocas interpsicológicas, e isto se constituirá em fator fragilizador do seu pleno desenvolvimento. Além disso, pesquisas têm comprovado o benefício para crianças sem deficiência no aspecto sócio-afetivo e moral junto a seus pares com NEE. Este posicionamento estaria diretamente implicado na decisão pedagógica de incluir ou não os alunos com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular (BEYE, 2005).

Por outro lado, com a tendência à homogeneidade grupal, através do nivelamento cognitivo em classes ou escolas especiais, Vygotsky (1997) acredita que a criança com deficiência tem seu horizonte de mediação limitado, se for considerada a importância das trocas sociais para as zonas de desenvolvimento proximal, pois lhe restaria apenas a unilateralidade da relação com o (a) professor(a). Beye (2005), no entanto, pensa que é possível uma estruturação qualitativamente positiva do pensamento e da linguagem também em espaços mais protegidos para as crianças com NEE, porém com certa limitação nesse aspecto.

Além de considerar a importância e necessidade das experiências sociais para o desenvolvimento humano, Vygotsky apresenta concepções de deficiência e de compensação que trazem repercussões para a proposta de inclusão escolar. De acordo com alguns autores, por se tratar de uma área historicamente abordada sob um viés biológico, o estudo da

deficiência como mecanismo que rompe negativamente a linearidade do processo de desenvolvimento ofereceu o mote para Vygotsky realizar uma verdadeira ruptura de corte epistemológico acerca do vínculo quase que irrestrito existente entre psicologia e biologia, criando as bases para o posterior desenvolvimento de uma ciência psicológica histórico-cultural (PICCOLO; COSTA, 2010; NUENBERG, 2008).

Vygotsky (1997) creditava que apenas quando conhecesse as vias alternativas de desenvolvimento das crianças com deficiência poderia elaborar uma teoria geral do desenvolvimento humano, gestada no entrelaçamento entre as linhas de formação biológica e sócio-cultural, que se articulasse com a investigação da gênese das funções psicológicas superiores. Em seus estudos Vygotsky afirmava que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta, das pessoas sem esta condição, interessando-se pela pluralidade de formas de organização psíquica e diversidade de vias para a constituição do indivíduo, que são criadas pela ação mediada de sujeitos sociais. Na fala do autor:

Exactamente del mismo modo, el niño sordo no es un niño normal menos el oído y el lenguaje. (...) Así como el niño en cada etapa del desarrollo, em cada una de su fases presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar. (Vygotski, 1997a, p. 12)

O psicólogo defendia que a criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento que as crianças consideradas normais, porém as que apresentam alguma deficiência o fazem de outra maneira, por caminhos diferentes e que é importante para os educadores conhecerem as peculiaridades destes percursos

Vygotsky (1997) apresenta o desenvolvimento humano como sendo revolucionário e não evolutivo e defende a importância de compreendê-lo nas pessoas com deficiência como um processo complexo e plurideterminado, cujas limitações orgânicas podem levar à diminuição no desenvolvimento, mas também se relacionam dialeticamente com a vontade cultural de superá-las, criando, assim, formas de desenvolvimento criativas, infinitamente diversas.

Embora o autor não negasse a concreticidade das deficiências, como as más-formações orgânicas, lesões cerebrais etc., ele se preocupa com suas consequências sociais, as quais chamou de deficiências secundárias, enfatizando que o trabalho junto às pessoas nesta condição “deve se situar nos conflitos gestados entre a necessidade de apropriação cultural e a

impossibilidade de tal tarefa derivada por uma sociedade pouco sensível as diferenças e adaptadas para determinados tipos ideais” (PICCOLO; COSTA, 2010, p. 3). Explica Carlo (1999) que as divergências entre os processos de maturação orgânica e os processos de enraizamento da criança deficiente à civilização ocorrem por estar o aparato cultural adaptado à constituição do ser humano típico. As diferenciações do padrão biológico típico do homem implicam em diferenciações no modo de enraizamento destes sujeitos na cultura, que reelabora e redireciona o curso do desenvolvimento humano sob novas condições, tornando-se qualitativamente diferente. São as dificuldades de apropriação da cultura, postas pelo meio sociocultural, que permitem a alteração da linha de desenvolvimento, pois possibilitam criar mecanismos de compensação, objetivando o maior desenvolvimento das potencialidades humanas. No caso das pessoas com deficiência ou com transtornos, as dificuldades para esta apropriação estão bastante acentuadas pela pouca sensibilidade do ambiente para com tudo aquilo que foge a padrões ideais de normalidade biológica ou de conduta.

Para Vygotsky (1997), o ser humano deveria ser compreendido como sujeito de identidade única, não comportando em seu conceito de deficiência definições que partissem de critérios normativos ou comparativos. A criança com deficiência é antes de tudo uma criança, e o importante é não focar suas limitações, mas suas potencialidades, e tratá-la como as demais. Assim, o autor rompe com conceitos que signifiquem definir alguém pelo que tem a mais ou a menos, onde os que se afastam da média são considerados sub ou super cidadãos, constituindo-se em prática de exclusão (BEYE, 2005). As propostas pedagógicas e práticas avaliativas centradas em noções estáticas das condições das pessoas em situação de deficiência e nos seus limites intelectuais e sensoriais produzem restrições nas suas oportunidades de desenvolvimento. Deste modo, cria-se um círculo vicioso pelo qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com NEE, não lhes são ofertadas condições para superar suas dificuldades. “Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem” (NUEMNBERG, 2008).

Por outro lado, se o desenvolvimento biológico do gênero humano se encontra basicamente acabado, seu progresso e enriquecimento devem ser explicados por outras vias, conforme uma perspectiva histórica e sociocultural. Na opinião de Vygotsky, a pluralidade de formas de organização psíquica e a diversidade de vias para a constituição do sujeito pela ação mediada permitem que sejam criadas as condições para a superação da deficiência no plano social, em paralelo aos avanços nas ciências biomédicas. Assim o conceito de deficiência está relacionado às possibilidades oferecidas de compensação e às formas como o

meio social se organiza para atender as diferenças e possibilitar a apropriação das formas culturais de comportamento e de conhecimentos, estabelecendo assim uma primazia do cultural sobre o biológico e o natural. Isso não significa negar o biológico, mas enfatizar que o desenvolvimento humano é entrelaçado cada vez com maior intensidade pela cultura. Nas palavras do psicólogo soviético:

O efeito fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pela deficiência é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado, a deficiência é o oposto: a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento, e, por outro lado, precisamente porque cria dificuldade, estimula um avanço elevado e intensificado. A tese central da deficiência atual é a seguinte: toda deficiência cria estímulos para elaborar uma compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível de gravidade da deficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou substitutivos, sobre estruturados e nivelados no desenvolvimento e na conduta da criança (VIGOTSKI, 1997, p. 14).

A compensação de que fala Vygotsky não se situa no plano biológico, como se a natureza contrabalançasse automaticamente alguma perda. Quando ocorre a perda de algum dos sentidos, a melhora decorre de uma reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica, ou seja, pelo uso de ferramentas e signos originadas do trabalho e da linguagem.

É a vida social e seus produtos que geram a luta pelos diferentes modos de compensação; os mecanismos compensatórios se materializam mediante relações com outros sujeitos sociais e os diferentes espaços de simbolização da cultura. Isto não significa que o desfecho desta compensação será sempre positivo quanto ao seu objetivo inicial, pois este processo está imbricado com o desenvolvimento humano e relaciona-se à influência da sociedade e cultura, mas também ao indivíduo e sua luta para vencer as adversidades. Na fala de Vygotsky (1997, p. 12), “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo”. Assim o conceito de compensação mostra-se bastante atual, pois permite melhor compreensão do desenvolvimento histórico-cultural do ser humano, contribuindo para a construção de um novo olhar sobre as diferenças constitutivas da condição humana. Aponta também para a necessidade de se buscarem instrumentos adaptativos que venham a contribuir com a pessoa em situação de deficiência na superação das dificuldades impostas pela sua condição. As implicações desta hipótese para a proposta inclusiva são inquestionáveis, principalmente quando se faz necessário oferecer marcos

norteadores para uma avaliação das crianças com NEE tendo em vista o subsídio para ações pedagógicas.

Conclui-se, assim, que o rico arcabouço teórico da psicologia e da psicologia escolar pode nortear as intervenções do profissional nos contextos educacionais. No entanto, considerando que as políticas e estudos no campo da Educação Especial hoje apontam para uma perspectiva inclusiva e que o psicólogo precisa contribuir com propostas efetivas que resultem na melhoria das práticas pedagógicas e do processo de aprendizagem dos educandos, principalmente daqueles que frequentam as escolas públicas brasileiras, faz-se necessário identificar as pesquisas e as discussões contemporâneas sobre a atuação do psicólogo escolar voltadas para inclusão de alunos com NEE nas salas comuns do ensino regular.

1.3 PSICOLOGIA ESCOLAR E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: UMA BREVE REVISÃO DE ESTUDOS

Ao analisar as temáticas das publicações da *Revista Educação Especial – CE/UFSM* entre 1987 e 2004, Freitas (2008, p. 67) revela que, dentro da categoria *discussões conceituais/teóricas e históricas em educação especial*, “há um número significativo de produções que buscam articular referencial teórico de bases psicológicas à educação especial”. Uma relação mais direta entre a temática da inclusão e a psicologia escolar como área de conhecimento e atuação profissional pode ser evidenciada em alguns estudos.

Emilio (2004), em sua tese de doutorado, teve como objetivos verificar as implicações grupais e institucionais da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e observar as aproximações e os afastamentos entre a inclusão desejável e a possível, além das contribuições do profissional de psicologia nesse processo. A autora participou, por três anos, como psicóloga e pesquisadora, do contexto de uma escola regular particular, de ensino infantil, fundamental e médio, que estava empenhada em implementar práticas inclusivas. O estudo qualitativo na abordagem etnográfica adotou autores psicanalíticos como principais referências, além de teóricos da Educação e da Educação Especial. O estudo investiga o que está para além da questão legal, do direito, identificando o que é oposto, o que se encontra silenciado nos textos, o que muitas vezes não é admitido. Nas conclusões, a autora salientou que a inclusão não está pronta, se constitui como um processo vivo, inacabado e em transformação (EMILIO, 2004).

Neves (2005), ao discutir inclusão escolar, direitos humanos, preconceito e o papel da psicologia na avaliação e intervenção das queixas escolares, sugere a construção de uma nova

abordagem em psicologia escolar. A partir do reconhecimento das diferenças, afirma ser necessário atender às especificidades dessas diferenças para não se correr o risco de trabalhar nos contextos escolares como se todos fossem iguais. Defende em sua tese o desenvolvimento de práticas que traduzam concepções inclusivas, apoiando-se também no trabalho desenvolvido junto aos psicólogos da Secretaria de Educação do Distrito Federal que fazem parte das equipes de atendimento psicopedagógico. Propõe um modelo de atendimento que procura superar a dicotomia avaliação x intervenção e as visões reducionistas que atribuem à causalidade das dificuldades escolares ora aos indivíduos, ora às condições sociais. Ela sugere que, quando da existência da queixa escolar, vários fatores podem ser investigados e prevê estratégias de intervenção com professores, com a família e com os alunos, em cinco níveis, com terminalidade em todos eles, tendo em vista a melhoria do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

A dissertação de Amazonas (2008) teve como objetivo compreender aspectos da prática profissional de psicólogos escolares e sua relação com o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual, adotando a perspectiva crítica em psicologia escolar. Em seu estudo qualitativo, entrevistou sete psicólogos escolares que atuam junto a crianças com deficiência intelectual, em escolas regulares e especiais, utilizando como instrumentos de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas. Na discussão a autora afirma que uma disfunção pode se transformar em demanda negativa, caso a mediação exercida pelos profissionais que trabalham com a criança não seja suficiente para identificar no aluno os recursos gerativos. Seus resultados evidenciam compreensão parcial dos sujeitos sobre as possibilidades do trabalho do psicólogo na instituição e a confusão em torno das suas atribuições, pois se tem constatado um excesso de demandas e interferência da direção escolar na condução das suas ações profissionais. Tal situação compromete a comunicação entre o psicólogo e demais profissionais na escola, gerando um clima de indefinição e insegurança, suscitando falta de clareza e objetividade em suas intervenções. Entre os resultados, a autora aponta uma compreensão parcial dos psicólogos sobre as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência, com foco nos recursos negativos, ou seja, nas dificuldades e limitações relacionadas ao esperado desempenho intelectual do indivíduo.

A pesquisa realizada por Crippa (2008) guarda estreita relação com este estudo, pois teve por objetivo descrever as atribuições do papel do psicólogo por parte de professores que lecionam em salas regulares onde alunos com NEE estão inseridos, em um município da grande São Paulo. Os resultados indicam que as expectativas desses professores para com os psicólogos frente à temática da inclusão vão desde orientação aos pais quanto às dificuldades

que os filhos apresentam até a escuta de angústias do professor frente ao trabalho com seus alunos com NEE. Os educadores demonstram consciência dos recursos deste profissional para alcançar e articular informações diagnósticas no âmbito interdisciplinar. Para o grupo de entrevistados, não se configuram como atribuições do psicólogo escolar todas as possibilidades explicitadas pelo CFP (2007), particularmente as que se referem à aplicação de conhecimentos psicopedagógicos ou psiconeurológicos concernentes ao processo ensino e aprendizagem de todos os alunos e, principalmente, daqueles com NEEs. Nas expectativas que podem ser descritas baseadas nesse grupo de professores, o psicólogo passa a ser considerado não mais como um profissional atrelado ao modelo clínico de clínicas particulares, mas como agente social e institucional (CRIPPA, 2008).

O trabalho de Crippa (2008), ainda que não indique perspectivas de intervenção mais claras e pontuais do psicólogo escolar capazes de favorecer o processo de inclusão de alunos com NEEs nas classes comuns, oferece contribuição significativa para compreensão das expectativas dos professores em relação ao trabalho do psicólogo escolar.

Ao investigar a produção científica registrada no site da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de 1994 a 2007 sobre os processos de intervenção do psicólogo escolar nas redes de serviço de Educação Especial, Anache (2010) selecionou 33 dissertações e 18 teses e constatou que é, a partir de 1994, que os trabalhos vão aparecendo, coincidindo com os movimentos nacionais e internacionais que se pautaram na perspectiva da inclusão social. Em artigo onde apresenta os resultados desse estudo, Anache (2010) afirma que a maioria dos trabalhos foi produzida no interior dos programas de educação e psicologia, em que predominava a pesquisa empírica ou de campo, com 95,83% do total das produções, em comparação com a documental ou teórica, que corresponde a apenas 4,17%. Entre as temáticas abordadas pelas pesquisas de campo, a maioria tratou da atuação profissional do psicólogo escolar junto aos docentes no contexto da escola (19,57%) e 8,7% dos estudos abordaram a temática da inclusão escolar. Os demais trabalhos discutiram: avaliação em contexto educacional; processo de aprendizagem; prática pedagógica; gestão e organização escolar; fracasso escolar; aluno com distúrbio de comportamento e formação de profissional de diferentes áreas do conhecimento.

Ao apresentar os resultados, Anache (2010) destaca que a ênfase dada às incapacidades de aprendizagem de pessoas com deficiência foi evidente nos trabalhos, inclusive nos estudos sobre a avaliação realizada no contexto escolar. Sobre o tema “*inclusão*”, as discussões indicam que as terminologias Educação Inclusiva e inclusão escolar não são sinônimas. A primeira se refere à necessidade de se elaborar uma proposta política e

pedagógica cujo objetivo seja a transformação da cultura escolar, e a segunda, ao acesso a bens e serviços educacionais.

Nas considerações finais, Anache (2010) assegura que a inserção do psicólogo escolar tem se ampliado para além da prática de diagnosticar as deficiências, ainda que essa atividade requeira outro desenho teórico e metodológico que ofereça subsídios para que os profissionais e familiares possam planificar uma proposta pedagógica capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos com NEE. Conclui a autora que as pesquisas indicam a necessidade de inserção do psicólogo escolar em órgãos de controle social e nas políticas públicas. As mediações desses profissionais ganharam relevo nas atividades de assessoria ao projeto político-pedagógico da escola, na avaliação do trabalho de profissionais da Educação e na colaboração com a formação técnica, favorecendo a integração entre os membros da equipe e a avaliação institucional, delineando estratégias necessárias para promover a inclusão dos alunos com deficiência, na perspectiva da Educação Inclusiva (ANACHE, 2010).

Do ponto de vista da atuação do psicólogo escolar voltada para a inclusão de alunos com NEEs nas salas comuns do ensino regular, uma das possibilidades emergentes e promissoras tem sido a Consultoria Colaborativa, que se constitui como uma alternativa de prestação de serviço em educação especial e se caracteriza como um modelo de colaboração em que profissionais, inclusive o psicólogo, trabalham com educadores das classes comuns, em escolas regulares, na perspectiva de favorecer o processo de inclusão escolar (MENDES, 2008a). Para Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (2000), a Consultoria Colaborativa é um processo interativo, que habilita pessoas com diversas competências a gerar soluções criativas a fim de mutuamente resolverem os problemas. Na perspectiva dos autores, a maior consequência da Consultoria Colaborativa é fornecer programas abrangentes e efetivos para estudantes com NEEs, possibilitando-os alcançar a máxima interação construtiva com seus pares sem esta condição.

A literatura científica internacional considera o trabalho colaborativo em contexto escolar como uma estratégia em ascensão, efetiva na solução de diversos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de educadores (LEHR, 1999; JESUS, 2008; FEDERICO; HERROLD; VENN, 1999; PUGACH; JOHNSON, 1989).

Em um estudo que teve como principal objetivo analisar a percepção dos professores sobre as competências dos psicólogos escolares no processo de consulta colaborativa, Gonzalez, Garcia e Artiga (2004) desenvolveram um instrumento para avaliar as características e comportamentos dos psicólogos consultores eficazes. Na escala produzida, os

autores espanhóis destacaram a importância de avaliar a capacidade de interação do psicólogo durante as três fases tradicionais do processo de consulta (o pedido inicial, a resposta e a avaliação) e suas habilidades de relacionamento interpessoal: a capacidade de compreender os outros e de sentir empatia; e a capacidade de gerar sistemas de suporte necessários para que os professores se sintam motivados e apoiados no exercício de sua função (GONZALEZ; GARCIA; ARTIGA, 2004).

Nos Estados Unidos, há pesquisas sobre a Consultoria Colaborativa que evidenciam contribuições do psicólogo escolar no processo de inclusão educacional de crianças com Transtorno de Espectro Autista (WILLIAMS; JOHNSON; SUKHODOLSKY, 2005) e com Distúrbios de Comportamento (FORNESS; KAVALE, 2001). Williams, Johnson e Sukhodolsky (2005) afirmam que muitas intervenções desenvolvidas em clínicas especializadas no atendimento a crianças autistas agora estão começando a ser aplicadas em sala de aula, a partir da consultoria de psicólogos escolares. As intervenções abrangidas se dividem em três grandes áreas: (1) estratégias para controlar os comportamentos de indisciplina, (2) estratégias de promoção de competências acadêmicas, e (3) estratégias para incentivar a integração social. Forness e Kavale (2001) discutem a importância da ação preventiva do psicólogo escolar e sugerem orientar e preparar professores para detectar precocemente distúrbios emocionais ou comportamentais; oferecer assistência ao cuidadoso diagnóstico diferencial relacionado às condições de comorbidade; encaminhamentos a médicos para avaliar a necessidade de tratamento psicofarmacológico adequado e ajudar os pais a reconhecerem os primeiros sinais de psicopatologia na primeira infância.

Estudo realizado por Koonce (2007) fornece informações sobre alguns dos instrumentos e procedimentos que os psicólogos escolares americanos utilizam para avaliar uma criança com sintomatologia de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a partir da apresentação de um caso hipotético. Os resultados confirmaram que psicólogos que atuam em contextos escolares gastam a maioria de suas horas com a avaliação (43%). Apesar de a consulta colaborativa ser considerada de grande relevância e desejada compõe apenas 22% do seu tempo de prática. Segundo os autores, estes resultados são consistentes com pesquisas anteriores.

Mendes (2006) assegura que os escassos estudos sobre colaboração entre Educação Especial e educação regular no Brasil têm corroborado os achados da literatura que indicam o trabalho colaborativo eficazmente implementado como um modelo de prestação de serviço capaz de beneficiar todos os alunos, promover crescimento profissional, suporte pessoal e melhoria na motivação para ensinar.

Pereira (2009) pesquisou as práticas psicológicas no ambiente escolar que possam favorecer a inclusão do aluno surdo por meio da Consultoria Colaborativa. Os resultados indicam que o psicólogo que atua em Consultoria Colaborativa com professores de alunos surdos, em contextos de salas inclusivas, pode ajudar a realizar: discriminação de comportamentos socialmente aceitos, evidenciados por alunos surdos ou não; orientações de manejos comportamentais que possam contribuir para o aumento de oportunidades para que eles ocorram; colaboração no processo de avaliação do desempenho acadêmico dos alunos surdos e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores dirigidas a estes sujeitos. As intervenções foram fruto da discussão conjunta com professores a respeito de suas necessidades e das especificidades de seus alunos.

Silva (2010), em sua tese, objetivou avaliar os efeitos de um programa de intervenção preventiva, baseado no modelo de Consultoria Colaborativa e Suporte Comportamental Positivo, voltados para prevenir e minimizar problemas comportamentais em contexto de escolas inclusivas, e trabalhou com professores, familiares e alunos de escolas inclusivas. Na avaliação dos resultados, os professores asseguraram melhoras relacionadas ao comportamento dos alunos após a intervenção realizada, mencionando a redução significativa de comportamentos inadequados em sala, redução de faltas às aulas e melhora no comportamento de todos os alunos, que se tornaram mais solidários e companheiros uns com os outros. Também indicaram ter aprendido a considerar as características positivas dos alunos com comportamento disruptivo e se sentiam capazes de promover mudanças no comportamento dos alunos por meio da modificação no ambiente. Na avaliação do processo de Consultoria, os professores consideraram importante poder contar com a ajuda de outro profissional para discutir o comportamento dos alunos e planejar intervenções, elogiando o seu enfoque preventivo. A aceitação da proposta por parte da escola, dos professores e dos alunos e o fato de a pesquisadora ter feito parte da rotina da sala de aula, de modo a tornar natural a sua presença, foram relevantes.

Como se viu, há vários estudos relacionando psicologia escolar e inclusão escolar, que apresentam demandas gerais e apontam para a necessidade de delinear as possibilidades de atuação do psicólogo tendo em vista o favorecimento da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns das escolas regulares. Espera-se que o presente estudo colabore para ampliar a compreensão sobre as especificidades dessas demandas e evidencie possíveis contribuições do psicólogo escolar a fim de que a escola seja de fato para todos.

2 METODOLOGIA

As questões centrais do presente estudo envolvem a prática da inclusão escolar e as perspectivas de atuação do psicólogo. A pesquisa está baseada em uma abordagem qualitativa do tipo exploratório. A escolha deste modelo justifica-se pelas características que configuram tanto a investigação qualitativa como a exploratória. Conforme Bogdan e Biklen (1994), há cinco características na pesquisa qualitativa: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na coleta desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Para Demo (2001), a pesquisa qualitativa investiga os fenômenos em toda a sua complexidade e privilegia a compreensão dos comportamentos conforme a perspectiva dos sujeitos da investigação, aprofundando-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas. Neste tipo de estudo, o investigador poderá questionar continuamente o sujeito da pesquisa, pois “a informação qualitativa é resultado da comunicação discutida, na qual o sujeito pode questionar o que se diz, e o sujeito-objeto também” (DEMO, 2001, p. 30). A pesquisa qualitativa traz para o interior da análise aspectos subjetivos e objetivos, trabalha com fatos e com o universo de motivos, crenças valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações (MINAYO et al., 1994).

Segundo Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores”, sendo o seu planejamento bastante flexível. Na maioria dos casos, este tipo de investigação envolve levantamento bibliográfico, aplicação de questionários e entrevistas com pessoas envolvidas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

2.1 O CONTEXTO DO ESTUDO

Situado a 1.048 quilômetros de Brasília e a 487 quilômetros da capital do estado da Bahia, Salvador, o município de Vitória da Conquista distribui-se em uma área de 3.743km² e conta com uma população de 306.374 habitantes (IBGE, 2011), o que o torna o terceiro maior do estado.

A atividade econômica que deu margem ao seu desenvolvimento iniciou-se com o café em 1972 e, após a crise da lavoura cafeeira em 1980, teve continuidade com o setor de serviços, no qual se destacam a saúde, a educação e o comércio, em paralelo com a indústria baseada na produção de cerâmica, produtos químicos e outros. Pequenas indústrias também foram assumindo o seu lugar na produção de alimentos, embalagens e movelaria. A atividade terciária participa com 81,46% do Produto Interno Bruto (PIB), que atualmente é estimado em R\$ 1,8 bilhões (IBGE, 2011), e emprega 84% da mão de obra do município.

Vitória da Conquista conta hoje com 210 escolas públicas, das quais 65 unidades localizam-se na zona urbana e 145 na zona rural, 127 escolas particulares, duas universidades, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), e duas instituições de ensino superior particulares. Existe também uma instituição filantrópica de Educação Especial, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que hoje não oferece escolarização, mas oficinas ocupacionais, atendimento educacional especializado para alunos das salas comuns da rede regular de ensino, estimulação precoce e serviços de assistência e saúde, com atendimentos clínicos em psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, neurologia e odontologia. Não constam no município escolas ou classes especiais públicas, quer da rede estadual quer da municipal.

Existem atualmente na rede municipal de ensino 203 unidades escolares, 140 localizam-se na zona rural e 63 na zona urbana; 141 escolas oferecem o ensino fundamental. Além de trabalhar com programas federais, como Brasil Alfabetizado, a rede oferece a educação básica nas etapas de educação infantil e ensino fundamental, no regime de ciclos de ensino e nas modalidades de educação do campo, educação para a diversidade, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA), em cujas salas atuam 1.716 professores.

Dados atualizados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) em agosto de 2010 indicam um total de 41.199 alunos matriculados.

2.1.1 Breve histórico da educação especial na Rede Municipal de Ensino

Segundo documento oficial (PMVC, 2007), em meados de 1980, a SMED começou a desenvolver um trabalho mais específico com alunos que apresentavam déficits cognitivos e problemas comportamentais, mas a rede só passou a atender alunos com deficiência ao final da década, quando foram criadas classes especiais dentro das escolas regulares, em consonância com os princípios da política nacional. Estas classes também atendiam alunos com problemas de ordem psicológica e social, na perspectiva de resgatar as habilidades necessárias e promover sua posterior reintegração em classes comuns.

Em 1997, a Assessoria Técnica Pedagógica da SMED, que contava com um psicólogo e pedagogos, passou a oferecer atendimento especializado aos alunos das classes especiais e a fazer encaminhamentos para instituições especializadas que prestavam outros serviços. Em 2002, embora os atendimentos individuais e os encaminhamentos feitos pela equipe da SMED continuassem, as classes especiais foram extintas em atendimento às novas políticas voltadas para a inclusão escolar.

O Centro Psicopedagógico (CEPS) foi implantado em 2003, com o objetivo de realizar atendimento clínico aos educandos que apresentavam déficits intelectuais, distúrbios de fala e problemas comportamentais, além de oferecer orientações aos professores dessa clientela. O CEPS contava com equipe multidisciplinar composta por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogo, assistente social, professor de educação física, professores de oficinas de alfabetização, de artes e de teatro.

Buscando atender às Diretrizes Federais do Conselho Nacional de Educação e do Ministério de Educação para a Educação Especial, o CEPS funcionou integrado ao Núcleo Pedagógico da SMED em 2005. Nesse período, Vitória da Conquista tornou-se um dos 144 municípios-polo do Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade, da Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação, visando garantir a política de educação especial na perspectiva inclusiva nos municípios de área de abrangência, que hoje são 53, e oferecer cursos aos profissionais da educação.

A partir de 2006, a educação especial da rede passou a ser entendida como uma modalidade que perpassa os diversos níveis de escolarização e é tratada como política de educação inclusiva. O foco anteriormente centrado no atendimento individualizado ao aluno deslocou-se para a rede ou, mais precisamente, para um núcleo composto por equipe formada por profissionais de pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, professores de Libras e Braille. Esse núcleo passou a ser responsável pela promoção de ações referentes à formação

continuada dos professores, acompanhamento às escolas e articulação de parcerias para o fortalecimento da política de inclusão. O atendimento especializado aos alunos com NEE começou a ser integrado às salas de recursos multifuncionais das escolas. Ainda nesse ano, o município assegurou a formação de alguns educadores em “Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da Educação Inclusiva”, oferecida pelo Ministério de Educação, cujo objetivo foi:

[...] formar professores para trabalhar com os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e desenvolver uma cultura de apoio aos professores, fortalecendo a política de inclusão local que se pauta fundamentalmente na formação dos educadores e tem possibilitado avanços no que diz respeito a atenção às necessidades educacionais especiais presentes nas escolas (PMVC, 2007).

No ano de 2007 a Secretaria Municipal de Educação sistematizou as “Diretrizes para a Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista”, documento que apresenta marcos teóricos e legais, o histórico e os princípios orientadores da Educação Especial no município.

Em 2009 foi realizado o levantamento de todos os alunos com NEEs da rede, foram disponibilizados cuidadores para alunos com alto grau de comprometimento e ampliado o programa de formação continuada de docentes. Também foi elaborado um Projeto de Resolução para regulamentar a política pública do município na área, que se encontra no Conselho Municipal de Educação (CME) para apreciação.

Em 2010 novas salas de recursos multifuncionais foram abertas, concomitante a um maior número de reformas e construções de prédios escolares a fim de garantir acessibilidade aos alunos com NEE.

2.1.2 Diretrizes para a educação inclusiva no Município de Vitória da Conquista

A Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), divulgou em 2007 as “Diretrizes para Educação Inclusiva da Rede Municipal de Ensino”, único documento oficial que apresenta, de forma ampla, os princípios e as orientações de uma política de inclusão escolar para o município, no qual não constam, entretanto, dados significativos sobre o aspecto pedagógico da proposta. As Diretrizes sustentam-se em legislações nacionais, internacionais e em marcos teóricos. Compreende a inclusão educacional como um processo que deve favorecer a garantia do direito à igualdade

de oportunidades, prover apoios e serviços especializados para que cada um aprenda, resguardando-se suas singularidades (PMVC, 2007).

Entre os documentos que embasam a política para a educação inclusiva no município, encontram-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96; a Lei Federal nº 10.098/94; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01; a Resolução CNE/CEB 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Programas da Secretaria de Educação Especial, como o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade e Educar na Diversidade (2003) e o Educar na Diversidade (2005); a Declaração de Salamanca; o Decreto nº 3.956, que promulgou a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, celebrada na Guatemala em 2001; além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2007, 2008).

A implementação da proposta inclusiva no município, segundo a PMVC (2007), observa os seguintes princípios norteadores:

- Garantir a matrícula de todos os alunos, independente de sua condição física, mental ou social, à escola regular de ensino;
- Possibilitar o acesso e permanência do aluno com necessidades especiais junto aos seus pares de idade, preferencialmente na sala de aula da classe regular;
- Assegurar aos educandos com NEE o desenvolvimento pleno de suas potencialidades como aprendizes para o exercício da cidadania;
- Sensibilizar a sociedade para a participação efetiva na implementação do sistema educacional inclusivo.

Como desdobramento e em consonância com cada um desses princípios, a SMED prevê a realização de várias ações pelo Núcleo de Educação Inclusiva e pelas direções escolares da rede:

- Orientações às escolas; viabilização e legalização da matrícula dos alunos com NEE; sensibilização da comunidade escolar;
- Adequação da estrutura física e construção de escolas acessíveis; encaminhamentos de pessoas com NEE para as escolas regulares; formação de profissionais da educação que atuam ou não com alunos com NEE; orientações aos professores para as adequações curriculares;

- Oferecimento de suporte técnico metodológico aos professores; oferta de atendimento educacional especializado aos educandos com NEE através das salas de recursos multifuncionais;
- Realização de parcerias com instituições, organizações não governamentais, conselhos e entidades para ampliação do atendimento aos educandos e familiares; consolidação de parcerias com a rede sócio-assistencial existente em outras secretarias

Como se vê, o município evidencia preocupação com os vários aspectos da proposta inclusiva: compreensão, organização e operacionalização do currículo em educação especial; processo avaliativo dos alunos com NEE; acessibilidade; formação de professores; suporte pedagógico para implementação da proposta e salas de recursos multifuncionais (PMVC, 2007).

A Secretaria avalia que a presença de alunos com NEE tem trazido para o cotidiano das práticas educativas o desafio de pensar outros modos de lidar e entender a alteridade e a relevância de ajustar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Compreende que a construção de uma escola para todos está intimamente relacionada à questão do currículo, pois é dele que partem todas as ações pedagógicas a serem desenvolvidas e a determinação de identidade da comunidade escolar, suas expectativas e resultados desejados para os sujeitos da ação educativa.

As diretrizes para formação de professores apontam na perspectiva de reduzir a ampliação de trabalho da educação especial e promover reflexão da prática docente para o coletivo da escola. A Secretaria compromete-se a assegurar esta formação de diferentes modos:

- Formação em serviço ministrada aos professores, preferencialmente em seu local de trabalho, compondo sua carga horária;
- Cursos de extensão, considerado um tipo de formação oferecido as profissionais da rede, de acordo com a disponibilidade de cada profissional;
- Grupos de estudos temáticos para os profissionais que atuam diretamente com os alunos com NEE, atendendo às especificidades de cada deficiência;
- Formação continuada destinada aos profissionais da educação das escolas municipais e realizadas por etapas durante o ano letivo.

O trabalho de preparação do quadro funcional para a inclusão escolar também envolve aqueles que desempenham a função de “cuidador”. Para a SMED, o cuidador compõe a equipe de trabalho da escola e deve estabelecer uma relação de confiança e ajuda mútua com

os diretores, de parceria e respeito com os coordenadores e professores. Entre as atribuições do cuidador destacam-se:

- Acolher o educando com NEE de forma efetiva e respeitosa, identificando-o pelo nome;
- Procura conhecer o aluno, suas limitações, hábitos e interesses, respeitando seu ritmo para se expressar, se movimentar, desenvolver atividades ou para resolver problemas simples;
- Estar atento às necessidades do educando e agir com firmeza e responsabilidade, apoiando-o quando necessário, evitando atitudes de isolamento, situações de risco e superproteção;
- Ajudar o aluno em atividades de vida diária;
- Atender sempre que possível as orientações do professor;
- Participar de brincadeiras e jogos com o educando, procurando promover sua interação e comunicação com os pares.

As Diretrizes reconhecem o papel do poder público na garantia da igualdade do direito de ir e vir de todo cidadão e mostram-se conscientes de que o processo de inclusão educacional deve favorecer a estruturação do ambiente físico escolar, visando assegurar a todos um acesso seguro e autônomo. As medidas adotadas até 2007 para garantir acessibilidade envolveram: adaptações de banheiros, construção de rampas e alargamento de portas. Além disso, as construções dos prédios escolares dos últimos dez anos foram projetadas segundo padrão determinado pelo MEC (PMVC, 2007).

A política apoia-se numa concepção construtivista de educação e de avaliação, onde o erro é entendido como um ato espontâneo no processo de aprendizagem, capaz de direcionar a busca de novas intervenções e de um jeito novo de aprender. Nesta perspectiva, a avaliação do aluno com NEE para a PMVC (2007) deve evitar focar nas limitações e dificuldades e considerar o conhecimento e as habilidades já existentes, as reais potencialidades e o ritmo de aprendizagem dos alunos, para propiciar a construção de novas aprendizagens.

Quanto ao suporte pedagógico, as Diretrizes preveem equipe multidisciplinar e salas de recursos multifuncionais, afirmando que a Secretaria Municipal de Educação buscará: estabelecer parcerias com instituições para atendimento educacional especializado; estabelecer parcerias com faculdades de cursos relacionados à saúde, educação e direito; efetivar encaminhamentos com outras secretarias e estabelecer parcerias com o Conselho Tutelar, o Conselho de Assistência Social e o Conselho da Criança e do Adolescente (PMVC, 2007).

2.1.3 Alunos da educação especial atendidos pela Rede Municipal de Ensino

De acordo com o Censo Escolar de 2010, a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista tem 633 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns do ensino regular, como mostra a Tabela 01.

A identificação desses alunos inicialmente foi feita por professores ou coordenadores escolares, que notificaram a equipe técnica do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED com objetivo de fechar um diagnóstico ou encaminhar para avaliação clínica. Muitos casos ainda não têm diagnóstico clínico concluído, mas são computados. Os dados evidenciam um grande número de alunos com NEE (633) em uma rede que possui 41.199 estudantes, o que corresponde a 1,53% do total de matrículas. Este índice é maior que a média nacional, considerando-se que o número de alunos com NEE matriculados no país é de 702.603 (BRASIL, 2010), entre 51.549.889 alunos matriculados na educação básica pública e privada (BRASIL, 2010), o que corresponde a uma média de 1,36 %.

Comparando os números de matrículas atuais com as 159 matrículas desta clientela em fevereiro de 2009 (LAGO, 2010), constata-se que o crescimento foi significativo. Hipoteticamente, três fatores podem estar relacionados a este dado: 1) o levantamento sistemático de todos os alunos com NEE organizado pelo Núcleo de Educação Inclusiva da SMED recém-introduzido no sistema; 2) o interesse do poder público pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que pode ter incentivado as matrículas; e 3) a falta de indicadores claros para o diagnóstico das chamadas NEEs, principalmente no que se refere a Deficiência Intelectual na Política Nacional de Educação Especial, que pode fazer com que prevaleça certa arbitrariedade para identificação dessa população. Como sinalizam Veltrone e Mendes (2010, p. 73), “a composição da equipe para a identificação destes alunos, bem como os procedimentos utilizados, necessitam de critérios mínimos, para não cairmos no risco da transformação em um processo aleatório”.

Tabela 01 – Alunos com necessidades educacionais especiais da rede municipal de ensino em Vitória da Conquista (BA) *(continua)*

Deficiência/Transtorno	Quantidade de Alunos
Baixa Visão	67
Deficiência Intelectual	400
Deficiência Auditiva	20
Cegueira	13
Surdez	13
Surdo/Cegueira	01
Autismo	11

Asperger	04
	<i>(conclusão)</i>
Deficiência Múltipla	27
Transtorno Degenerativo da Infância	06
Síndrome de Rett	01
Deficiência Física	70
TOTAL GERAL	633

Fonte: SMED, julho de 2010.

Quanto à distribuição dos alunos com NEE por etapa e modalidade de ensino, observa-se a maior presença no ensino fundamental, como revela a Tabela 02.

Tabela 02 – Caracterização geral dos alunos com NEEs por etapa e modalidade de ensino da rede municipal de Vitória da Conquista (BA)

Deficiência/Transtorno	Educ. Infantil	Ens. Fundamental	EJA Seg. I	EJA Seg. II	TOTAL
Deficiência Física	11	55	02	02	70
Baixa Visão	02	58	05	02	67
Deficiência Intelectual	08	365	24	03	400
Cegueira	01	10	01	01	13
Surdez	02	11	-	01	13
Surdo/Cegueira	-	01	-	-	01
Autismo	02	09	-	-	11
Asperger	01	03	-	-	04
Deficiência Múltipla	03	22	02	-	27
Transtornos Degenerativo da Infância	01	05	-	-	06
Síndrome de Rett	-	01	-	-	01
Deficiência Auditiva	03	14	03	-	20
TOTAL GERAL	34	554	37	09	633

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista em julho de 2010.

A Tabela 02 demonstra que são poucos os alunos com NEE que iniciam o processo de escolarização na educação infantil na Rede Pública de Ensino de Vitória da Conquista. O ensino fundamental constitui-se na principal porta de entrada desses alunos, com aproximadamente 87% das matrículas nas classes comuns da rede regular. Estes dados aproximam-se dos dados nacionais que indicam matrículas no ensino fundamental correspondentes a aproximadamente 74% do total, considerando classe/escola especial e classe comum.

A prevalência da categoria “Deficiência Intelectual” (63%) apenas corrobora dados estatísticos nacionais (BRASIL, 2007a) e os achados da literatura (FERREIRA, 2006; BUENO, 2008; VELTRONE; MENDES, 2010; LAGO, 2010). Vale salientar que os alunos desta categoria foram avaliados pela equipe da SMED, que não utiliza testes padronizados nem a Escala de Comportamento Adaptativo (ECAP) (AAMR, 1992) nem foram avaliados por profissionais da APAE ou por neuropediatras que atuam no serviço público de saúde

municipal. Veltrone e Mendes (2010) assinalaram as dificuldades relacionadas ao diagnóstico de alunos com deficiência intelectual no contexto das escolas brasileiras, uma vez que não existem diretrizes para identificá-los. As autoras afirmam que “a dificuldade relacionada à indefinição conceitual no tocante à deficiência intelectual tem trazido dificuldades para as práticas e pesquisas relacionadas a esta condição” (VELTRONE; MENDES, 2010) e sugerem que é chegada a hora de enfrentar este desafio.

2.1.4 Escolas participantes

Para participar deste estudo foram selecionadas as escolas do município que apresentassem a maior diversidade de alunos com NEE matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. As escolas envolvidas situam-se na zona urbana do município, em bairros distintos. Todas funcionavam nos dois turnos e trabalhavam de acordo com a Resolução Nº 002/2009 do Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista (CME), que reestruturou o ensino fundamental em nove anos. Segundo regulamentação oficial, esta etapa da educação básica organiza-se por Ciclos de Aprendizagem, compostos de 05 (cinco) anos iniciais, compreendendo a infância (Ciclos I e II), e 04 (quatro) anos, compreendendo a pré-adolescência e a adolescência (Ciclos III e IV) (PMVC, 2009). Apenas no Ciclo I, é adotado o regime de progressão continuada, possibilitando avanços sem mecanismos de retenção no processo intraciclos, o que implica a ausência de prejuízos da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa foi realizada em três escolas: E01, construída em 2001, considerada de médio porte e trabalha com a educação infantil, Ciclos I, II e III do ensino fundamental e EJA; E02, construída em 1989, trabalha apenas com a educação infantil e o Ciclo I do ensino fundamental; a escola E03, que é pequena, tem sete anos de história e atende alunos da educação infantil, Ciclo I e Ciclo II. As escolas E01 e E03 têm anexos em distritos do município, mas a grande maioria das matrículas está na sede. A caracterização das três escolas encontra-se ilustrada na Tabela 03.

As instituições em foco correspondem a apenas 1,47% das escolas públicas municipais, são responsáveis por 4,55% das matrículas da rede, e os seus professores representam o pequeníssimo índice de 3,9% do quadro docente municipal. Os professores têm, em média aproximada, 28 alunos por sala, e o total de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nestes estabelecimentos corresponde a 4,1% do número total de alunos da Rede Pública de Ensino do município. Proporcionalmente a escola E02 é a

que tem a maior percentagem de alunos com NEEs entre as que se constituíram como locais da investigação.

Tabela 03 – Caracterização das escolas onde foi realizado o estudo

ESCOLAS	Nº de salas	Nº total de professores	Nº de alunos matriculados	Nº de alunos com NEE	% de alunos com NEE
E01	14/04	45	1233	12	0,97%
E02	09	10	247	08	3,2%
E03	13	12	393	06	1,5%
TOTAL	40	67	1.878	26	1,38%

Fonte: Pesquisa e Secretaria Municipal de Educação em julho de 2010.

Nessas três escolas, vem crescendo o número de alunos com NEE matriculados nos últimos quatro anos. No ano de 2008, elas tinham apenas 10 alunos com NEEs; em 2009 passaram a ter 16 alunos; em 2010 este número aumentou para 19, chegando aos atuais 26 alunos com NEEs cadastrados nas três escolas, em meados de 2011. No Quadro 01, observa-se a caracterização do perfil desse alunado nas três escolas.

Quadro 01 – Caracterização dos alunos com NEEs das escolas do estudo

Escolas	Necessidades Educacionais Especiais							
	Def. Intelectual	Def. Física	Def. Múltipla	Def. Auditiva	Down	Autismo	TGD	OUTROS
E01	08	01			02		01	
E02	02		02	01		01	01	01
E03	02	01	01				01	01
TOTAL	12	02	03	01	02	01	03	02

Fonte: Pesquisa 2010

As informações quanto à caracterização dos alunos foram obtidas do questionário entregue aos diretores, orientados a especificar casos sem diagnóstico definido que não constassem da classificação do censo, mas que fossem considerados pela escola e pela SMED como alunos com NEEs. Assim, a categoria “outros” comporta um educando com transtorno funcional (TDAH) e outro com dificuldade de aprendizagem (Dislexia). Este quadro indica que os critérios adotados pela SMED para definição da população-alvo dos serviços oferecidos pelo Núcleo de Educação Inclusiva, na prática, não estão em consonância com os da Política Nacional. Além disso, ao se cruzar este dado com aqueles da Tabela 01, onde estão todos os alunos com NEE da rede municipal, constata-se uma contradição, pois não existe a categoria “Outros” naquela tabela. Isto evidencia que a rede municipal tem disponibilizado o conjunto de recursos, serviços, profissionais, apoios e materiais da Educação Especial para atender a uma população mais abrangente, mas possivelmente são enquadrados em outras categorias aceitas oficialmente.

A problemática da identificação da clientela da Educação Especial já foi discutida por pesquisadores: alguns defendem a necessidade de assegurar o aporte de recursos para a área por meio de critérios mais restritivos, a fim de que os alunos que mais necessitam de apoio e suporte possam ser contemplados com maior eficiência; outros defendem uma classificação mais abrangente, para que qualquer aluno que apresente dificuldades ou necessidades especiais em qualquer momento de sua escolarização possa se beneficiar da Educação Especial (NEVES, 2005). Em qualquer dos casos, a definição será sempre política, pois envolve a destinação de recursos financeiros para uma população-alvo. O que se faz necessário, do ponto de vista técnico, é a definição de indicadores claros para avaliação e acompanhamento, além da garantia das condições no interior dos sistemas educacionais, para que se efetive o diagnóstico, viabilizando assim a implementação e a avaliação da política.

A falta de referências a alunos com superdotação ou altas habilidades já foi objeto de investigação de Langel, Pires e Tronconi (2009), que evidenciaram, em um município de Minas Gerais, a falta de conhecimento sobre esse tema e o despreparo da maioria dos profissionais na percepção de alunos com essas características.

2.2 PARTICIPANTES

Esta pesquisa teve como participantes diretos seis professores que trabalhavam junto a alunos com NEE em classes comuns, e como participantes indiretos os referidos educandos e os profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED. A seleção dos educadores participantes obedeceu aos seguintes critérios: ser professor das séries iniciais do ensino fundamental em uma das escolas da rede com a maior diversidade de alunos com NEEs; estar trabalhando com pelo menos um aluno com NEEs em sua classe comum; e ter disponibilidade para participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para os educandos, foram estes os critérios utilizados: ser estudante dos anos iniciais do ensino fundamental em uma das escolas da rede com maior diversidade de alunos com NEEs; ser caracterizado pela equipe da SMED como aluno com NEE; ter autorização dos pais para participar da pesquisa mediante assinatura do TCLE. Para os profissionais da SMED foi utilizado como critério: ser profissional atuante do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação.

Consentiram em participar do estudo seis alunos com NEEs, todos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, inseridos em salas comuns de escolas regulares e seus respectivos professores: um aluno com Deficiência Intelectual (AA), um aluno com Paralisia

Cerebral sem comprometimento cognitivo (AB), um aluno com Deficiência Auditiva (AC), um aluno com Autismo (AD), um aluno com Deficiência Múltipla (AE) e um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (AF). Como foram respeitados os critérios da Secretaria Municipal de Educação na definição de quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, explica-se a inclusão de um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade entre os participantes.

A caracterização dos alunos é apresentada no Quadro 05; estes dados estão incompletos porque as avaliações de AA e AC, feitas pelos professores das salas de recursos, não estavam concluídas; AE e AF não haviam iniciado este processo; e AA e AB não o vivenciariam, pois recebiam o atendimento educacional especializado na APAE. Assim, a caracterização dos alunos participantes baseou-se apenas nos dados fornecidos pela SMED e pelos professores entrevistados.

Quadro 02 – Caracterização dos alunos com NEE participantes do estudo

Nome	Gênero	Idade	Série	Escola	NEE	Procedência do diagnóstico
AA	F	12a	Ano 02 Ciclo II	E01	Deficiência intelectual	Neuropediatra equipe SMED
AB	F	08a	Ano 03 Ciclo I	E01	Paralisia cerebral - s/ comprometimento cognitivo	Neuropediatra e equipe SMED
AC	F	08a	Ano 03 Ciclo I	E02	Deficiência auditiva - s/ diagnóstico médico	Equipe SMED
AD	F	08a	Ano 02 Ciclo I	E02	Autismo	Neuropediatra e equipe SMED
AE	M	15a	Ano 02 Ciclo II	E03	Deficiência múltipla – PC + DI + Baixa Visão	Equipe multidisciplinar de São Paulo equipe SMED
AF	F	08a	Ano 02 Ciclo I	E03	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.	Neuropediatra

Fonte: Pesquisa 2010.

Como é possível observar, quatro dos alunos foram avaliados pela clínica médica e por uma equipe psicopedagógica; um foi avaliado apenas por neuropediatra; e outro, ainda sem diagnóstico clínico, foi considerado aluno com deficiência auditiva pela equipe escolar e pelo Núcleo da SMED. Vale salientar que a professora de AF suspeitava que seu aluno fosse também autista, justificando sua avaliação pela dificuldade na interação social e pela presença de movimentos estereotipados.

Observa-se também compatibilidade idade/série entre quatro participantes, enquanto a aluna com deficiência intelectual apresentava uma defasagem de dois anos, e a aluna com

deficiência múltipla, uma defasagem idade/série de quatro anos. Os artigos 16 e 17 da Resolução 002/2009, do Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista, afirmam que a idade para a organização nos Ciclos de Aprendizagem não constitui critério rígido e exclusivo para o agrupamento dos alunos e que “as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais serão, preferencialmente, atendidas na rede regular de ensino, respeitando o direito de atendimento especializado” (PMVC, 2009, p. 4).

Os alunos com NEE citados pelos professores, mas que não participaram do estudo, serão identificados por duas outras letras maiúsculas, das quais a primeira é o “X”. Os professores participantes foram designados como PA, PB, PC, PD, PE e PF e suas características estão descritas no Quadro 03.

Quadro 03 – Caracterização dos professores participantes do estudo

Nome	Idade	Graduação	Pós Graduação	Cursos inclusão E. Especial	Tempo Serviço anos SMED / Escola	Tempo Serviço anos Alunos c/ NEE	Nº Alunos em sala
PA	47a	Pedagogia – UESB		02 - CH 04h cada/ SMED	10 / 06 E01	01	32
PB	27a	Pedagogia - UNOPAR	Especialização Educação POSGRAD Mestrado Docência Universitária – Argentina		03 /03 E01	01	34
PC	32A	Graduanda Pedagogia – Faculdade Educacional da Lapa – Fael – EAD			03/02 E02	Primeira experiência	28
PD	46a	Magistério		08 – CH 04 a 16 horas cada /SMED	23/ 10 E02	03	23
PE	42a	Pedagogia – UESB	Especialização Alfabetização e Língua Portuguesa - UESB	02 - CH 20h cada /SMED	19 / 06 E03	02	31
PF	50a	Pedagogia – UNOPAR		Básico e Intermediário LIBRAS 200h / SENAC	04/02 E03	04 Meses	25

Fonte: Pesquisa 2010

A idade dos participantes variou sendo que quatro professoras tinham mais de 40 anos (PF; PE; PD; PA), duas menos de 33 anos de idade (PB; PC). Três professoras tinham pouco tempo de serviço na SMED (entre três e quatro anos), e as demais eram funcionárias

municipais havia mais de 10 anos. As educadoras trabalhavam com uma média de 29 alunos por sala.

Quanto à formação, quatro educadoras eram graduadas, e, destas, duas eram especialistas em áreas da educação. Três professoras participaram dos cursos de curta duração do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED e uma teve formação mais específica em educação especial, com curso de longa duração (LIBRAS). Duas professoras não participaram de qualquer curso nessa área. O período de experiência das educadoras junto a alunos com NEE foi relativamente curto, variando de quatro meses a três anos, o que indica pouco tempo para construção dos chamados saberes da experiência, aos quais se refere Tardif (2002).

Participaram do estudo todos os integrantes do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED.

A caracterização dos profissionais do Núcleo está ilustrada no Quadro 04.

Quadro 04 – Caracterização dos profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva participantes

Nome	Formação	Pós-Graduação	Cursos em Educ. Especial/Inclusão	Tempo SMED	Tempo Núcleo
PROF. 01	Licenciada em Ciências Biológicas- MS e Formação em Psicologia- FTC	Psicologia Clínica- IBPGE/FIC. Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializa (AEE) da UFCE	15 cursos e eventos com duração entre 04 à 75h (aproximadamente 500h) 01 curso EAD sobre atuação n salas de recursos multifuncionais, de 120 h;	18 anos	02 anos
PROF. 02	Graduada em Pedagogia -	Especialista em Alfabetização UESB/UFPB; Especialista em Neurociência e Psicopedagogia - IBPGE/FIC; Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado- UFCE	Congressos e Seminários da APAE e CNAPAES I, II, III, IV e IV Encontros Polo Sudoeste- Educação Inclusiva: direito à Diversidade	25 anos	22 anos em EE na SMED
PROF. 03	Graduada em Psicologia – UNIVALE/MG	Especialista em Psicologia da Educação – FJT	I Conferência Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente; Jornada de Saúde Mental Infanto-Juvenil	2anos e 11 meses	2 anos e 11 meses

Fonte: Pesquisa 2010.

Compunham o Núcleo em 2010 duas psicólogas, uma delas também licenciada em ciências biológicas, e uma pedagoga, todas com especialização. O tempo de serviço variava: as duas especialistas em AEE trabalhavam havia mais de dez anos na SMED e uma das psicólogas sem esta especialização atuava aproximadamente havia três anos. Apenas a pedagoga apresentava longa experiência de trabalho em educação especial (22 anos).

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados referentes à identificação pessoal e profissional das professoras e às suas experiências com o movimento de inclusão escolar foram construídos com base em entrevistas semiestruturadas.

A investigação das demandas das professoras decorrentes da inclusão de alunos com NEE nas salas comuns do ensino regular foi feita com os dados de entrevista semiestruturada, complementada pela observação participante. Este tipo de observação, segundo Adler e Adler (1994 apud FERREIRA; MOURA, 2005, p. 55),

tem como base o pressuposto de que vivenciar a perspectiva de membro do grupo é fundamental para a compreensão de seus aspectos intrínsecos, o observador assume um determinado papel no grupo e participa das atividades que o caracteriza.

Na observação participante, existe um estrito contato entre os indivíduos pesquisados e o observador, o qual deve utilizar estratégias para fazer com que os outros se sintam à vontade em sua presença. Os dados da observação foram registrados nos diários de campo, que é um instrumento capaz de sistematizar impressões, gestos, falas, significados produzidos e explicitados pelos sujeitos da pesquisa. Como afirma Cruz (1994), no diário de campo é possível o pesquisador colocar suas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas com a utilização de outras técnicas.

Para Manzini (1990/1991, p. 154):

A entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

As perguntas básicas neste tipo de entrevista permitem atingir os objetivos pretendidos e facilitam ao pesquisador se preparar, organizar e tomar consciência do processo de interação com o participante. Pode fazer emergir informações de forma mais livre, cujas respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2004).

Para identificação dos alunos, foram utilizadas informações provenientes da SMED e das educadoras. Os dados que permitiram a caracterização das escolas foram construídos com base em um questionário elaborado pela pesquisadora e respondido pelas diretoras e coordenadoras das escolas. Os dados referentes ao Núcleo de Educação Inclusiva foram

obtidos também pelo questionário, cujas questões foram respondidas por todos os profissionais do Núcleo conjuntamente, com aprovação da administração escolar da SMED.

2.4 INSTRUMENTOS

Foram utilizados neste estudo os seguintes instrumentos:

- **Roteiro de entrevista semiestruturada:** para aplicação com os professores, tem o objetivo de investigar suas demandas ao psicólogo escolar, apoio esperado e recebido e sugestões e propostas de ações a este profissional. Compõe-se de duas partes: a primeira consta de um roteiro de questões (Apêndice A) sobre as seguintes temáticas: identificação pessoal e profissional do professor; identificação do seu aluno com NEE; experiências do professor e suas possíveis necessidades frente à inclusão escolar; a segunda parte trata das demandas dos professores ao psicólogo escolar e a atuação deste profissional junto aos educadores (Apêndice B).
- **Diário de Campo:** caderno de anotações onde são registradas todas as observações feitas em salas de aula para posterior análise.
- **Questionário destinado aos diretores:** aplicado com o objetivo de construir dados sobre a atuação do poder público municipal quanto à acessibilidade nas instituições educativas, identificação e caracterização das escolas onde se desenvolveu o estudo: quantidade de salas de aula, professores e alunos; quantidade e caracterização de alunos com NEE matriculados e concluintes nos últimos quatro anos; visitas do Núcleo de Educação Inclusiva à escola nos últimos quatro anos; reuniões da direção ou coordenação escolar com a comunidade escolar sobre o tema da inclusão nos últimos quatro anos; adaptações arquitetônicas na escola (Apêndice C).
- **Questionário destinado ao Núcleo de Inclusão da SMED:** visando obter mais informações sobre o contexto da pesquisa, o questionário teve como objetivos: conhecer a concepção de inclusão escolar; identificar os profissionais que atuam no Núcleo; caracterizar e esclarecer objetivos e modo de funcionamento do Núcleo; identificar tipos de ações que se desenvolvem; conhecer como se dá o processo de identificação e acompanhamento dos alunos com NEE; onde e como acontece o atendimento educacional especializado; avaliação atual do trabalho realizado (Apêndice D).

2.5 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

As entrevistas foram gravadas em aparelho MP4. Também foram utilizados outros equipamentos necessários à produção de pesquisa, como: computador, scanner, cartuchos de tinta, papel sulfite, lápis, papel, caneta.

2.6 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

O percurso da pesquisa se deu em cinco etapas, que serão detalhadas, a saber:

Etapa 1- Condução dos procedimentos éticos

Etapa 2 - Construção dos instrumentos

Etapa 3 - Entrada no campo

Etapa 4 - Construção dos dados junto aos professores de estudantes com necessidades educacionais especiais

Etapa 5 - Complementação de dados do contexto

Etapa 1: Condução dos procedimentos éticos

Inicialmente foram adotados os procedimentos éticos necessários à realização de qualquer pesquisa científica com seres humanos. O projeto foi entregue à SMED, e, posteriormente, os objetivos foram discutidos com o secretário municipal de Educação, que autorizou a realização do estudo assinando a Folha de Rosto (ANEXO A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B). Em seguida, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para análise e, somente após aprovação, mediante o Parecer N. 333/2010 (ANEXO C), deu-se início à entrada da pesquisadora no campo empírico de trabalho, para construção dos dados. Nesse momento, também foi assegurada a viabilidade da execução do projeto.

Etapa 2: Construção dos instrumentos

Inicialmente buscou-se referencial teórico para construção dos instrumentos, começando pelo roteiro para entrevista semiestruturada visando à coleta dos dados junto às professoras.

O roteiro da entrevista semiestruturada, construído por meio de perguntas, parece ser um meio mais sensato para buscar informação e uma forma para adquirir segurança naquilo que se deseja pesquisar (MANZINI, 2004). No entanto, vale destacar que

[...] Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado (MANZINI, 2004, p. 6).

Preocupado com pesquisas na área de Educação e Educação Especial, Manzini (2004) destaca alguns cuidados necessários ao pesquisador:

- Adequação da linguagem (vocabulário, jargão, clareza e precisão, uso de palavras não específicas ou vagas);
- Adequação da forma das perguntas (tamanho das perguntas, averiguação da dificuldade de elaboração mental por parte do entrevistado, impacto emocional de determinadas palavras, frases manipulativas, perguntas com múltipla finalidade);
- Sequência de apresentação das perguntas no roteiro (das mais fáceis de serem respondidas para as mais difíceis e utilização de blocos temáticos).

Tendo como referência conceitual as considerações de Manzini (2004), os temas originados dos estudos teóricos em psicologia escolar e inclusão escolar resultaram na confecção da entrevista semiestruturada, que foi realizada com seis professoras da rede municipal. Um roteiro preliminar foi enviado aos integrantes do grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (FOREESP), da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. A nova versão foi encaminhada para três juízes, escolhidos por sua vasta experiência no uso da entrevista como instrumento de pesquisa e valorosas contribuições ao debate sobre inclusão escolar no Brasil.

Etapa 3: Entrada no campo

A entrada no campo empírico de trabalho ocorreu após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética. Foi realizada com o contato da pesquisadora com a psicóloga do Núcleo de Educação Inclusiva, inicialmente de modo informal, via telefone, e, depois, formalmente, para entrega do ofício (ANEXO D), solicitando informações que permitissem o mapeamento educacional da rede. Em dia e hora agendados, a profissional do Núcleo entregou à pesquisadora a cópia de diversos documentos referentes aos resultados do censo escolar de 2010 no município.

Na oportunidade, a psicóloga do Núcleo socializou com a pesquisadora informações referentes à quantidade e à caracterização de alunos com NEE por escola e nível de

escolaridade, mostrando extenso documento, que não foi disponibilizado. Os critérios utilizados para a escolha das escolas foram: atender os anos iniciais do ensino fundamental; possuir grande diversidade categorial de alunos com NEE matriculados nos referidos anos. Deste modo, as três escolas da rede que contavam com a maior diversidade de alunos com NEE matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental foram selecionadas naquele momento. No decorrer desta Dissertação, as escolas onde foram realizadas as observações são identificadas como E01, E02 e E03.

Posteriormente foi feito contato direto com as diretoras e coordenadoras nas escolas, para apresentação pessoal, apresentação dos objetivos da pesquisa, solicitação de permissão para realização do estudo, para identificação dos professores e alunos que atendessem aos critérios de participação na pesquisa e de suas respectivas classes. O critério inicial para seleção das classes nestas escolas foi ter ao menos um aluno com NEE. Já que havia alunos com a mesma deficiência nas três escolas foi também admitido o sorteio como critério de escolha das turmas.

Após autorizações, as diretoras mediarão o encontro inicial da pesquisadora com as professoras das classes selecionadas, objetivando a apresentação da proposta de trabalho e o convite para serem participantes do estudo. O horário do intervalo foi utilizado para o diálogo, quando elas assinaram o TCLE e agendaram a data e o local da entrevista. Neste processo, duas educadoras não se dispuseram: uma professora da E02, justificando que seria realocada para outra unidade de ensino, e outra, da E01, porque aguardava mudança da sala de aula para biblioteca. Como a diversidade era grande, foi possível, após sorteio de nova classe, entrar em contato com outra educadora da escola E01, que aceitou prontamente o convite, e aguardar a semana seguinte para convidar a nova professora da E02, que também se dispôs a participar. Com todas as professoras e diretoras, a pesquisadora comprometeu-se em devolver os resultados da pesquisa.

O contato inicial com os pais ou responsáveis pelos alunos com NEE foi feito pelas professoras, que explicaram os objetivos e o modo de participação dos filhos na pesquisa. Em horários de entrada e saída da escola, a pesquisadora fez contato posterior com os genitores a assegurou a assinatura do TCLE.

Etapa 4: Construção dos dados junto aos professores

Em seguida, foram realizadas as entrevistas com os educadores e, posteriormente, as observações em sala de aula.

Na escola E03, as professoras preferiram agendar as entrevistas para o turno matutino, ocupando parte do horário de planejamento, e, para isso solicitaram autorização da direção, que atendeu prontamente o pedido e gentilmente ofereceu a sala da Secretaria Escolar para realização da atividade. Na escola E02, as entrevistas foram agendadas em dias e horários combinados com a professora, diretora e coordenadora, a fim de que fosse possível assegurar a presença de um monitor ou professor substituto para a sala. As entrevistas aconteceram em uma sala onde a direção costumava realizava reuniões com os professores da escola. Na escola E01, as professoras preferiram agendar as entrevistas para o horário final do expediente, ou seja, após as 17h30, na própria sala de aula onde trabalhavam.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e depois transcritas. Duraram em média 1h e 15 min., perfazendo um total de 7h e 30min. de gravação.

Após realização de todas as entrevistas, iniciaram-se as observações, objetivando complementar dados a respeito das demandas, inicialmente evidenciadas nas falas das professoras e investigar in loco quem eram os alunos com NEE. As observações foram registradas em diários de campo. Foram realizadas duas rodadas de observações, num total de doze, sendo duas observações em cada sala de aula, com duração de, aproximadamente, quatro horas cada uma delas⁹. O intervalo entre cada rodada de seis observações foi de 20 a 25 dias. As primeiras ocorreram entre os dias 23/03 e 08/04 de 2011, e as segundas observações entre os dias 15/04 e 10/05 de 2011, nos turnos matutino e vespertino. Por cinco vezes a pesquisadora não pôde realizar as observações em sala, em razão da ausência dos alunos com NEEs, sendo preciso voltar em outro dia.

Etapa 5: Complementação de dados do contexto

Para caracterização das escolas onde foi realizado este estudo, foi elaborado um questionário, entregue pela pesquisadora em mãos das diretoras e agendado o dia de devolução.

Foi feita uma solicitação formal à SMED (Apêndice D) de uma cópia do Projeto de Resolução que regulamentaria a Política de Educação Especial do município onde foi realizado o estudo, pois o único documento oficial hoje existente apenas indica as diretrizes elaboradas na gestão anterior. O pedido foi indeferido, com a justificativa de que o Projeto ainda não havia sido apreciada pelo Conselho Municipal de Educação.

⁹ Estavam previstas inicialmente três rodadas de observações assistemáticas em cada sala de aula, durante um período de três meses, mas os professores da rede municipal iniciaram um movimento grevista que se estendeu por mais de 30 dias, inviabilizando as seis últimas observações.

Diante disso, foi solicitada, por ofício, autorização (Apêndice E) à administração escolar para aplicação de questionário (Apêndice C) às profissionais do Núcleo, com cópias do termo de TCLE anexadas. O instrumento apresentava questões relativas aos seguintes aspectos: concepção de inclusão escolar da SMED; caracterização do Núcleo de Educação Inclusiva, com identificação dos profissionais que nele atuam; identificação de suas ações e do modo como são desenvolvidas; dificuldades vivenciadas e a avaliação feita pelo Núcleo dos resultados de sua atuação.

Para caracterização das escolas onde as professoras atuavam, foi elaborado um questionário e entregue pela pesquisadora em mãos dos diretores, com instruções para preenchimento e agendado o dia de devolução.

2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram transcritas de modo a não revelar vícios de linguagem que representassem constrangimento para os participantes. Para distinguir as falas das citações teóricas, aquelas foram destacadas em itálico e recuadas do texto. Os critérios de transcrição utilizados estão respaldados em Monteiro e Manzini (2008). Acrescentam-se a esses critérios os parênteses e as linhas sublinhadas, usados para indicar esclarecimentos e ênfase da pesquisadora.

Foram analisadas as respostas dos profissionais do Núcleo e dos diretores às questões formuladas no roteiro/questionário; as respostas das professoras às entrevistas; e os registros das observações nos diários de campo. Esta ordenação preliminar teve como objetivos construir uma visão panorâmica da atual política de inclusão do município e organizar diversos quadros que permitissem melhor visualização e sistematização dos dados referentes às demandas.

A análise das respostas das profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED levou em consideração o instrumento e aspectos relativos às condições de produção dos dados: as participantes são profissionais concursadas, portanto sua estabilidade possibilita maior autonomia para posicionamentos; as respostas foram submetidas posteriormente à apreciação da administração escolar, cujo cargo é ocupado por indicação política, diretamente vinculado ao gabinete do secretário municipal de Educação, embora a única interferência tenha sido a de sugerir o acréscimo de elementos sobre a concepção do Núcleo a respeito da inclusão. Assim, as tabelas de significações construídas no processo de análise deram origem aos seguintes dados:

- Caracterização dos profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED;
- Caracterização das Ações do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED;
- Caracterização do contexto das escolas onde foi realizado o estudo;
- Caracterização dos alunos com NEE das escolas onde foi realizado o estudo;
- Atuação do Núcleo de Educação Inclusiva nas escolas;
- Atuação das Equipes Gestoras e Pedagógicas nas escolas visando à inclusão;
- Caracterização das Adaptações Arquitetônicas realizadas nas escolas pelo poder público municipal;
- Caracterização dos alunos com NEE participantes do estudo;
- Caracterização dos professores participantes do estudo;
- Percepções dos professores sobre as mudanças na escola resultantes do movimento de inclusão escolar;
- Práticas pedagógicas dos professores na inclusão escolar;
- Quadro dos eixos temáticos referente às experiências dos professores com o movimento de inclusão escola;
- Quadro dos eixos temáticos referente às demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar;
- Quadro temático e categorial a respeito das demandas dos professores relacionadas à política de inclusão escolar;
- Quadro temático e categorial a respeito das demandas de formação dos professores;
- Quadro temático e categorial a respeito das demandas dos professores direcionadas ao Psicólogo Escolar.

No estudo, foi utilizada a análise de conteúdo para as entrevistas e observações, por ser uma técnica que pode ser aplicada a “um leque variado de comunicações, especialmente as que traduzem versões subjetivas do mundo, de modo que o investigador possa assumir o papel do ator e ver o mundo do lugar dele” (AMADO, 2000, p. 3). Segundo Amado (2000), ela também permite rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens e, à custa de inferências interpretativas, avançar para a compreensão do contexto de sua produção. Nas palavras desse autor:

[...] a análise de conteúdo é um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou que o próprio investigador registra no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou, ainda, a

partir de documentos escritos para serem analisados ou retirados de qualquer arquivo (AMADO, 2000, p. 18).

3 POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA REDE MUNICIPAL: ANÁLISE DA REALIDADE

Entende-se que, para realizar o levantamento das demandas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental decorrentes da inclusão escolar, torna-se imprescindível analisar o contexto de onde elas emergem. Rocha e Souza (2008) já sinalizaram que, para compreender a escola e as raízes históricas, sociais e culturais de produção das relações que se constroem neste espaço, inclusive a relação do professor com os alunos e com a sua tarefa docente, faz-se necessário pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais. Entender as políticas públicas é compreender como educadores, alunos e gestores vivenciam sua implantação e participam de sua concepção. Deste modo, a política de inclusão municipal será vista pela análise dos seguintes elementos: Núcleo de Educação Inclusiva da SMED; Atuação das equipes gestoras em favor da inclusão; e experiências dos professores com o movimento de inclusão escolar.

3.1 O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA SMED

A criação do Núcleo de Educação Inclusiva foi resultado da crescente demanda de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais e da tentativa do poder público de assegurar o direito legalmente estabelecido de oferecer suporte para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo apoio às suas escolas e professores. O Núcleo constitui-se na instância pela qual a SMED busca colocar em prática as diretrizes que sustentam a proposta do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Especial. Sua concepção de inclusão escolar está em consonância com a dos pensadores e principais articuladores teóricos da política nacional, citados em documento oficial (PMVC, 2007) e na resposta ao roteiro de questões elaborado pela pesquisadora.

[...] Segundo Mantoan, uma das pioneiras e precursoras da Educação Inclusiva no Brasil e também consultora do MEC em Educação Especial, a inclusão é uma “inovação que implica em um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais de nossas escolas, especialmente as de nível básico, a que se pode chegar quando a escola comum assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas dele, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada”.

A SMED também compartilha com o MEC o entendimento da educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de escolaridade, capaz de oferecer apoios e serviços que asseguram o desenvolvimento das potencialidades educativas de todos os educandos.

[...] A Educação Especial deve ser entendida como uma modalidade que perpassa os diversos níveis de escolarização, cabendo a todos os envolvidos no processo educacional compreender, conhecer e incluir as diferenças, desempenhando um trabalho educacional de qualidade para todos

Como parte do sistema de apoio pedagógico necessário à implementação da proposta inclusiva, o Núcleo conta com uma equipe composta por psicopedagogos e psicólogos, estruturada com recursos e estratégias que visam potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos educando com NEE.

3.1.1 Os profissionais do Núcleo

Apenas três membros compunham o Núcleo em 2010, duas psicólogas, uma delas também licenciada em ciências biológicas, e uma pedagoga, todas especialistas, mas somente a pedagoga apresentava longa experiência de trabalho em educação especial (22 anos). O pequeno número de profissionais indicava na época uma redução progressiva e significativa da quantidade e diversidade de profissionais da Educação Especial que trabalhavam na Secretaria, pois, em 2003, o Centro Psicopedagógico (CEPS) contava com “equipe multidisciplinar composta por: psicólogas, psicopedagogas, fonoaudióloga, assistente social, professor de educação física, professores de oficinas de alfabetização, artes e teatro (PMVC, 2007, p. 11) e em 2006 havia psicólogas, psicopedagogas, fonoaudióloga, profissionais de Braille, Libras, assistente social e terapeuta ocupacional (PMVC, 2007, p. 17).

A contratação de mais profissionais, na ótica da própria equipe do Núcleo, é vista como uma necessidade:

[...] Há necessidade de ampliação do quadro de funcionários da Equipe de Educação Inclusiva, para que haja a intensificação das visitas nas escolas, bem como o maior alcance da formação.

Lago (2010) analisou as mudanças necessárias na política de inclusão da SMED, na perspectiva dos professores que trabalham junto a alunos com deficiência nas escolas regulares da rede municipal, e concluiu que o aumento do número de profissionais do Núcleo

foi mencionado por sete professores como uma das melhorias, pois alegaram que o número de profissionais do Núcleo era muito pequeno para atender as demandas da rede.

Embora as Diretrizes assegurem a existência de “uma equipe multidisciplinar” na Secretaria (PMVC, 2007, p. 17), as ações do Núcleo, segundo as profissionais que o integram, são realizadas por toda a equipe, sem distinção de papéis ou responsabilidades por área de formação disciplinar.

[...] A partir das demandas referentes aos alunos com NEE matriculados nas escolas municipais, a equipe de Educação Inclusiva organiza as ações [...], realizando visitas às escolas, escuta, encaminhamentos, reuniões, cursos de formação, dentre outras. Tais ações são executadas por toda equipe, a qual se compromete intensamente com todo o processo de inclusão escolar.

Esta afirmação evidencia contradições entre o pensamento dos profissionais do Núcleo e as Diretrizes Municipais para a Educação Inclusiva, colocando em xeque a perspectiva multidisciplinar de atuação, principalmente se equipe multidisciplinar for entendida como um grupo de indivíduos com atributos distintos, uma metodologia compartilhada frente a um objetivo comum, onde cada membro assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns do coletivo, e todos os membros compartilham as suas responsabilidades e seus resultados (ZURRO; FERREROX; BAS, 1991). Nesta perspectiva, o Núcleo de Educação Inclusiva deveria ser composto por uma equipe integrada por diversos profissionais de áreas diferentes, com um objetivo comum, no caso a inclusão escolar, cada um dentro de sua área, levando contribuições para assegurar a implementação de políticas públicas relativas ao atendimento das necessidades educacionais especiais de cada educando.

3.1.2 Proposta de trabalho e atuação nas escolas

Segundo as profissionais, as ações do Núcleo de Educação Inclusiva são organizadas conforme as demandas e realizadas pelos membros do Núcleo como um todo, portanto os psicólogos não desempenham funções específicas. A caracterização das ações pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 05 – Caracterização das ações do Núcleo de Educação Inclusiva com os diversos segmentos da comunidade escolar (continua)

Atores	TIPOS DE AÇÕES DESENVOLVIDAS
	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação quanto ao processo de adaptação e permanência dos alunos com NEEs nas escolas da rede, subsidiando-os tanto nos aspectos pedagógicos como nos relacionais;

Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação da prática docente quanto à utilização de novas tecnologias para promoção da aprendizagem dos alunos com NEEs; • Formação e Oficinas diferenciadas para professores de alunos com Deficiência Intelectual; Surdez; Deficiência Visual, munindo-os de informações e bases teóricas que os ajudem a conhecer e planejar atividades pedagógicas voltadas às necessidades dos alunos, assegurem a produção de materiais pedagógicos, a troca de experiências e acompanhamento da prática docente; • Planejamento para professores de alunos com Surdez; • Oficinas e Formação para professores de alunos com Deficiência Física e Múltipla com uma Terapeuta Ocupacional.
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos alunos com NEE em visitas às escolas e creches, após equipes gestoras e pedagógicas preencherem e encaminharem ao núcleo fichas sobre os alunos, justificando suas suspeitas; • Encaminhamento aos órgãos parceiros, serviços de saúde ou assistência social e à instituições especializadas.
Equipes Gestoras e Pedagógicas das escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da rotina escolar respeitando as especificidades dos alunos; • Encontros com diretores e coordenadores; • Avaliação do Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC).
Cuidadores	<ul style="list-style-type: none"> • Formação; • Acompanhamento dos trabalhos.

(conclusão)

Professores das dez Salas de Recursos Multifuncionais (09 na zona urbana e 01 na rural)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada e orientações para o AEE; • Orientações quanto ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos de forma que os profissionais sejam capazes de disponibilizar conhecimentos de leitura, escrita e quantificação, sem o compromisso de sistematizar essas noções como acontece na sala comum.
Todos os profissionais de educação da rede e de municípios circunvizinhos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de ações do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações quanto às NEEs dos filhos.

Fonte: Diretrizes para Educação Inclusiva (2007) e Pesquisa.

Os dados evidenciam que o Núcleo se propõe a desenvolver ações com todos os setores da comunidade escolar (alunos, professores, direção, família), mas o principal foco das intervenções é a instituição escolar, e não o aluno. A formação é oferecida principalmente no formato de encontros reflexivos ou cursos, e a orientação para educadores ou familiares é sua principal atividade.

A ênfase na formação e o foco na rede demonstram preocupações com a qualidade educacional e respeito aos princípios da inclusão escolar, como revelam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e os estudiosos da área (MENDES, 2008b; MENDES et al., 2010c; JESUS, 2008; BUENO, 2009), principalmente se for considerado que são os docentes que, no meio de suas contradições, avanços, medos, disponibilidades, ansiedades, acolhimentos e possibilidades, “assumem os alunos em sala de

aula e são as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão contribuir, ou não, no sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças e jovens (JESUS, 2008, p. 77).

No entanto, pesquisas têm demonstrado que práticas formativo-investigativas que objetivem favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com NEE podem adotar um novo formato. A perspectiva colaborativa de formação valoriza o saber dos sujeitos e as trocas entre eles, mas também incorpora uma dimensão teórico-prática, o que implica, por um lado, um mergulhar no cotidiano da escola e, por outro, um fazer e trabalhar junto com os professores no contexto de sala de aula. Como diz Mendes (2008b), cursos e disciplinas isoladas, administradas de forma tradicional, sem experiências práticas de colaboração e oportunidades de espaços coletivos de reflexão sobre as práticas, seriam insuficientes para transformar nossas escolas na direção requerida pelo princípio da inclusão escolar.

Outro aspecto a ser analisado diz respeito à questão da qualificação dos profissionais do núcleo para atender à diversidade de demandas de formação dos professores e cuidadores que trabalham com as várias categorias de alunos com NEEs em salas de aula. Considerando as graduações, pós-graduações e cursos específicos na área de educação especial destes, observa-se que uma parte dos professores e da clientela da Educação Especial encontra-se bem assistida, principalmente no que se refere ao estudo teórico-prático das deficiências intelectual, múltipla e física. No entanto, há falta de profissionais com formação na área de linguagem, com habilitação para o ensino Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, tradutores e intérpretes, ou com especialização em comunicação alternativa, particularmente aquelas que exigem o domínio de alta tecnologia assistiva.

Segundo a PMVC (2007, p. 18), é papel deste Núcleo “orientar e viabilizar, quando necessário, o diagnóstico dos casos de NEE matriculados na escola”, bem como “propor orientações sistemáticas ao professor do educando com NEE nos grupos temáticos, levando em consideração a especificidade de cada deficiência”. Deste modo, os dados deste estudo problematizam a eficácia da atual política no que se refere à efetiva garantia do direito à educação das pessoas com deficiências múltiplas, deficiência visual, aditiva, cegueira e surdez.

No que se refere à “Identificação dos alunos com NEEs” e aos processos de encaminhamento da queixa escolar, as profissionais não especificaram os critérios, instrumentos ou concepção avaliativa que norteiam suas ações, muito menos o papel dos professores, da pedagoga e das psicólogas neste processo. Considera-se que é necessário identificar para definir elegibilidade aos serviços e apoios pedagógicos adequados (BRASIL,

2001b, p. 48) e, na proposta da inclusão escolar, a discriminação positiva se faz necessária para que os alunos tenham melhores oportunidades educacionais (VELTRONE; MENDES, 2010). Entretanto é preciso considerar que, quando é apresentada ao psicólogo uma queixa escolar, esta é constituída por uma história coletiva, e a avaliação implica buscar o quanto é possível alterar a produção dessa queixa (FACCI; EIDIT; TULESKI, 2006). Ou seja, faz-se necessária uma avaliação que permita ao professor traçar objetivos pedagógicos e elaborar planos de trabalho eficazes na reversão do caminho de fracasso que algumas crianças passam a trilhar.

A própria equipe do Núcleo revela que a questão do diagnóstico se constitui como a maior dificuldade vivenciada:

[...] A maior dificuldade se refere ao diagnóstico dos alunos com suspeita de NEE, uma vez que há dificuldade no acesso a rede SUS, em função da superlotação dos serviços. Bem como a falta de profissionais de algumas especialidades, tais como: fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psiquiatra infantil, dentre outros.

Neste sentido, Ferreira (2006) e Carvalho (2004) já alertavam que a possibilidade de acesso das pessoas com deficiência à escola comum e outros serviços depende de articulações inter-setoriais das políticas sociais de saúde, educação, emprego, renda e seguridade social que revertam a perspectiva atual.

Chama a atenção o posicionamento do Núcleo quanto ao trabalho que deve ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SEM), instância oficialmente designada para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A garantia do AEE é importante na medida em que traduz o reconhecimento político das diferenças, constitui-se um aspecto fundamental para garantir o acesso, a permanência e o sucesso do alunado na escola. No entanto, a atual política não esclarece a possibilidade de se desenvolver qualquer conteúdo nesse espaço, apenas orienta que as salas multifuncionais promovam condições para que os alunos com deficiência possam acompanhar o ensino em sala de aula (BRASIL, 2008; 2009a). Considerando que, na proposta oficial, o contexto da classe não comporta a substituição curricular, ou seja, não comporta a execução de dois currículos diferenciados, pergunta-se: onde as crianças com maior comprometimento cognitivo aprenderão a ler e escrever? De fato, sem atividades de leitura, escrita e aritmética em condições e com metodologias ou recursos diversos dos que acontecem em sala, uma parcela significativa de alunos com NEEs, particularmente aquela com deficiência intelectual que geralmente apresenta defasagem idade/série, estará fadada a permanecer analfabeta.

Ressalta-se que eram apenas três profissionais do Núcleo que naquele momento desenvolviam todas as ações, o que demonstra, por um lado, a ousadia e, por outro, a possível sobrecarga de trabalho a que estavam submetidos. Na realidade concreta das escolas investigadas, este dado ganha maior significado, pois, embora estejam previstas visitas do Núcleo às instituições educativas para identificação dos alunos com NEE, acompanhamento do trabalho desenvolvido nas salas de aula e nas salas de recursos multifuncionais, orientações, esclarecimentos e reuniões com as equipes gestoras e pedagógicas das escolas e, segundo as Diretrizes (PMVC, 2007), também a formação em serviço de professores, elas nem sempre ocorrem. Segundo levantamento feito por atuais gestores, a quantidade de visitas feitas por representantes do Núcleo de Educação Inclusiva às suas escolas, de 2008 a 06/2011, foi aquém do necessário, como pode ser observado a seguir.

Tabela 04 – Atuação do Núcleo de Educação Inclusiva nas escolas visando à inclusão, de 2008 a 2011

ESCOLAS	Nº de Visitas do Núcleo
E01	04
E02	11
E03	04
TOTAL	19

Fonte: Pesquisa 2011

Duas escolas, E01 e E03, foram visitadas pelos profissionais do Núcleo, em média, uma vez por ano, quatro ao todo, embora a escola E02 tenha sido contemplada com a presença da equipe da SMED em onze oportunidades, quase três vezes mais que os outros estabelecimentos de ensino. Um único encontro anual da equipe do Núcleo com o coletivo dos profissionais de uma escola parece ser insuficiente para que todos os objetivos previstos sejam alcançados. Parte da justificativa para a média anual ser tão pequena pode ser encontrada no reduzido quadro funcional do Núcleo.

Também merece investigação a desproporção do número de visitas entre as escolas. Quais razões poderiam justificar um tratamento tão diferenciado? Proximidade espacial, quantidade de alunos com NEEs ou tamanho da escola não podem ser utilizados como argumentos, pois elas são aproximadamente equidistantes da SMED. E01 tem número ainda maior de alunos com NEE e E03 pode ser considerada de porte igual ou maior que E02. Outros aspectos, seja de natureza pedagógica, como demanda de formação, ou política, como a receptividade à proposta inclusiva e as afinidades com o projeto político-pedagógico da Prefeitura Municipal e/ou Secretaria, configuram-se como hipóteses na tentativa de compreender a diferença sinalizada.

3.1.3 Avaliação do Núcleo pelos profissionais que nele atuam

A avaliação dos resultados do trabalho feito pelo Núcleo, segundo as profissionais, objetiva identificar o alcance dos resultados esperados e assegurar a construção de um modelo de trabalho que favoreça a inclusão escolar. Para a equipe, a avaliação é feita de modo sistêmico, englobando um conjunto de processo e agentes educativos:

[...] É instituído um sistema integrado de avaliação que inclui: a observação das aquisições inerentes aos alunos, registros sistemáticos das atividades realizadas, reuniões da equipe de Educação Inclusiva, reunião com a Coordenação de Administração Escolar e reuniões com os professores, cuidadores e professores das salas de recursos multifuncionais.

Sobre a qualidade da prestação dos serviços oferecidos, as psicólogas e psicopedagoga afirmam que, na rede municipal, o trabalho apoia-se em estudos científicos e que a inclusão escolar está acontecendo, embora passe por acertos e erros. Quanto às evidências, asseguraram que há maior visibilidade e crescimento dos alunos com NEEs.

[...] Nas escolas, a cada dia os alunos com deficiência vêm superando seus próprios limites e passando a ocupar espaços de forma mais ativa e participativa na sociedade.

No que se refere à autoavaliação da equipe, as profissionais respondem:

[...] Periodicamente são realizados momentos de reflexão com a coordenação para fins de redirecionamento das atividades e inserção de novas proposições [...] uma possibilidade de pensar cada vez mais estratégias para efetivação da Política de Educação Inclusiva.

Considera-se a participação direta de uma equipe de educação especial no contexto escolar uma ação muito relevante para o acompanhamento e avaliação da proposta inclusiva, pois possibilita a escuta aos educadores, orientações, mas, também, um olhar crítico e construtivo sobre o processo que aí se desenvolve. De outro modo, os dados para análise se restringem aos aferidos em relatórios ou relatos verbais durante os encontros de formação. Diante dos dados apresentados sobre as visitas do Núcleo às escolas, considera-se que a avaliação feita pela equipe sobre o trabalho desenvolvido precisaria ser enriquecida com elementos originados de observações dos contextos escolares.

3.2 ATUAÇÃO DAS EQUIPES GESTORAS E DOS COORDENADORES VISANDO À INCLUSÃO, DE 2008 A 2011

Embora o cotidiano escolar configure-se como um rico espaço para formação, orientação, acompanhamento e avaliação das práticas socioeducativas, a análise da atuação dos gestores¹⁰ e coordenadores, visando à inclusão escolar, foi realizada com base em dois elementos: as reuniões com pais, incluindo os responsáveis pelos alunos com NEEs, com o coletivo de professores e funcionários, convocadas para se tratar de questões relacionadas à inclusão, ou reuniões cujo tema constou como um dos pontos de pauta; e a construção da acessibilidade nas escolas, pela realização de adaptações arquitetônicas

3.2.1 Reuniões realizadas por diretores ou coordenadores visando à inclusão, de 2008 a 2011

Ao responderem ao questionário, os diretores informaram sobre os encontros com a comunidade escolar, promovidos pela direção ou coordenação, onde temáticas relacionadas à inclusão foram discutidas. Mesmo sem conhecimento do conteúdo das discussões, este dado oferece um indicativo do nível de preocupação, envolvimento e disponibilidade dos dirigentes e coordenadores pedagógicos para assumir sua parcela de responsabilidade na implementação da proposta inclusiva. A seguir, Tabela 05, que demonstra esta realidade nas três escolas.

Tabela 05 – Atuação da equipe gestora e coordenadores das escolas visando à inclusão no período de 2008 a junho de 2011

Escolas	Nº de reuniões com Pais de alunos com NEEs	Nº de reuniões com todos os pais	Nº de reuniões com professores e funcionários
E01	05	16	07
E02	15	08	21
E03	-	-	-
TOTAL	20	24	28

Fonte: Pesquisa 2011.

Os dados evidenciam que a escola E02 realizou o maior número de reuniões com todos os segmentos da comunidade escolar para tratar de temáticas relativas ao processo de inclusão escolar dos alunos com NEEs. Foram, em média, por ano, aproximadamente, duas

¹⁰ Neste contexto, os gestores escolares são os diretores e vice diretores das escolas públicas municipais, co-responsáveis pela implementação da proposta oficial de inclusão nas escolas do município, ao nível das ações político-administrativas.

reuniões com pais de alunos com NEE, cinco com os professores e funcionários e quase quatro encontros com todos os pais da escola. A escola E01 fez uma média anual de quatro reuniões com todos os pais, menos de duas com os profissionais da casa e pouco mais do que um encontro anual com os responsáveis pelos alunos com NEE. A direção da escola E03 não construiu qualquer oportunidade de diálogo com os diversos segmentos da comunidade escolar sobre inclusão.

É curioso constatar que a equipe gestora e coordenador escolar mais atuantes no diálogo sobre questões relativas à inclusão escolar com pais, professores e funcionários seja a escola E02, a mesma que recebeu o maior número de visitas do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED.

A literatura indica que a inclusão escolar com sucesso envolve uma equipe de indivíduos com uma variedade de capacidades e responsabilidades (LEHR, 1999), sendo, portanto, necessário que a equipe gestora cumpra o seu papel. Ao discutir as responsabilidades dos diretores escolares na construção e implantação de uma proposta inclusiva, Federico, Herrold e Venn (1999) asseguram que a direção deve ajudar a dar segurança aos serviços de apoio pedagógico e de recursos para um programa de inclusão escolar com sucesso, e que isto deve ser prioridade. Precisa estar disposta a buscar soluções para os problemas que aparecem, embora na maioria das vezes deva confiar no julgamento dos professores, concedendo-lhes autonomia. Para isso, a direção escolar necessita construir espaços para ouvir e ajudar os professores a implementar o programa de inclusão escolar (FEDERICO, HERROLD, VENN, 1999), o que só tem sido feito frequentemente em uma das escolas pesquisadas.

Gutkin (1999) ressalta a importância da participação dos pais no trabalho colaborativo visando à inclusão de alunos com NEEs, pois eles trazem informações relativas à prática e ao cotidiano. Além disso, eles precisam ser envolvidos porque, sem alterações no funcionamento dos vários contextos, escolar e familiar, dificilmente é possível promover uma mudança no comportamento do aluno. A postura profissional dos dirigentes e profissionais deve ser a de estabelecer estratégias colaborativas com a família, perguntando, dialogando, informando, compartilhando conhecimentos, visando buscar em conjunto formas eficazes de amenizar dificuldades enfrentadas diante da criança com deficiência (COLNAGO, 2008).

Nesta direção a análise aponta para um investimento muito tímido por parte de duas gestoras (E01 e E03) nos encontros com professores e pais, o que dificulta a consolidação de uma proposta inclusiva, já que os diversos segmentos da comunidade escolar não poderão se sentir apoiados, cobrados nem encorajados a vencer obstáculos por parte dos seus dirigentes.

Como a realidade é sempre multifacetada e contraditória, é possível observar também que há gestores escolares na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista que investem de forma expressiva no projeto de uma escola inclusiva, discutindo com regularidade com a comunidade escolar sobre temas relativos ao processo que envolve o aprendizado, a convivência e o desenvolvimento de crianças com NEEs, como parece ser o caso de E02. Constitui-se desafio para pesquisas futuras investigar o conteúdo das reuniões e seus desdobramentos em benefícios ou entraves à proposta inclusiva.

3.2.2 As adaptações arquitetônicas das escolas

As adaptações arquitetônicas realizadas pelas escolas constituem indicadores das condições mínimas de acessibilidade para uma parcela das crianças com NEE matriculadas, particularmente aquelas com deficiências físicas, paralisia cerebral, deficiências múltiplas.

O documento “Agenda Social: Direitos e Cidadania das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2007b) entende que a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência passa pela garantia do livre acesso desses sujeitos aos diferentes componentes da vida comunitária e que a acessibilidade é uma questão estrutural para o desenvolvimento do país, garantindo a elevação do patamar da qualidade de vida das pessoas com deficiência. A Agenda compreende escola acessível como aquela que tem estrutura arquitetônica para receber alunos com deficiência, que tem equipamentos e material didático que permitam o acesso à informação e comunicação por todos, salas de recursos multifuncionais e funcionários e corpo docente capacitados para atender às necessidades de todos os alunos. Em Vitória da Conquista, segundo as Diretrizes (PMVC, 2007), as construções de prédios escolares nos últimos dez anos já foram projetadas segundo padrão arquitetônico determinado pelo MEC, e, até 2007, as medidas adotadas para garantir acessibilidade reportam-se a adaptações de banheiros, construção de rampas de acesso e alargamento de portas.

A caracterização das escolas quanto a este aspecto pode ser vista no quadro que segue.

Quadro 06 – Caracterização das adaptações arquitetônicas nas escolas e período de realização

ESCOLAS	Tipo de adaptação realizada	Ano de realização
E01	Banheiro adaptado; rampas; portas largas	2001
	Chegada de equipamentos da sala de recurso multifuncionais	2008
	Implantação da sala de recursos multifuncionais	2011
	Banheiros; pisos, pátio.	2009
	Implantação da sala de recursos	2010

E02	Piso do corredor e bebedouros	2011
E03	Em andamento	2011

Fonte: Pesquisa 2011.

Os dados evidenciam que, a partir de 2008, começou a ganhar visibilidade o impacto advindo de ações do poder público municipal e das legislações no campo da acessibilidade arquitetônica nestas escolas, embora ainda seja necessário um investimento intensivo de políticas que permita a efetividade do direito de ir e vir, de acesso a bens e serviços, à comunicação e informação de todos os alunos com NEE, como na escola E03, que apenas em 2011 iniciou as adaptações arquitetônicas.

3.3 EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES COM O MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Embora os professores do estudo tenham tido poucas experiências de trabalho com alunos que apresentavam alguma NEEs em suas classes, elas precisam ser consideradas, pois fazem parte da construção do processo identitário desses profissionais (LIBÂNEO, PIMENTA, 2006; TARDIF, 2002) e se constituem em indicadores para avaliação da efetividade da política de inclusão no município.

Assim foram investigadas as experiências dos professores tanto no que se refere às suas percepções sobre as possíveis mudanças no contexto escolar após o movimento de inclusão, quanto suas vivências do processo ensino e aprendizagem junto aos alunos com NEE. Os dados obtidos com as entrevistas evidenciaram que, em meio à grande e diversificada quantidade de demandas das educadoras decorrentes do movimento de inclusão escolar, elas percebem que a inserção de alunos com NEEs nas classes comuns do ensino regular tem provocado algumas mudanças positivas na escola, nos professores e nos alunos e avanços no processo de socialização dos estudantes com NEE. Esta aparente incoerência pode ser explicada se a inclusão for entendida como um processo marcado por muitas contradições onde se avança com relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização de pessoas com NEE, uma vez que se vivencia um momento ímpar na história brasileira no que concerne à conquista da facilidade de acesso dessas pessoas à escola (MENDES et al., 2010b).

As experiências foram organizadas em dois eixos temáticos: *práticas pedagógicas dos professores na inclusão escolar e percepções dos professores sobre as mudanças na escola*

com o movimento de inclusão escolar. As dificuldades presentes nas práticas pedagógicas dos educadores e a percepção dos entraves relacionados ao movimento de inclusão não foram aqui categorizados, pela sua estreita relação com a temática da demanda desses profissionais decorrentes da inclusão escolar. Elas serão apresentadas e analisadas no capítulo posterior. A seguir serão demonstradas e discutidas as categorias e subcategorias correspondentes a cada um dos temas relacionados às experiências.

3.3.1 Percepção dos professores sobre as mudanças na escola decorrentes da política de inclusão escolar

Quadro 07 – Categorias e subcategorias correspondentes ao tema percepção dos professores sobre as mudanças da escola com as experiências de inclusão escolar

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS MUDANÇAS DA ESCOLA COM O MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIA
1- Mudanças no contexto escolar	1.1 Mudanças nos professores 1.2 Mudanças nas práticas pedagógicas 1.3 Mudanças nos demais alunos 1.4 Mudanças no ambiente e nos serviços 1.5 Mudanças na gestão escolar e no trabalho coletivo
2- Justificativa para as mudanças na escola	2.1 Legislação 2.2 Consciência pessoal 2.3 Empatia com os pais 2.4 Presença de alunos com NEE na escola

Fonte: Pesquisa 2011.

É significativo o modo como os educadores percebem as mudanças que ocorreram nos contextos escolares com o movimento em defesa da inclusão de alunos com NEE nas salas comuns do ensino regular e as justificativas que constroem para elas, pois seus olhares podem gerar diferentes crenças e valores que pautam diversas atitudes e demandas frente à inclusão escolar. Também fornecem base empírica para construção de indicadores de eficácia da atual política, que, ao deslocar a ênfase das deficiências e desvantagens centradas exclusivamente no aluno, para a escola e o contexto, prevê a transformação da escola em um espaço acessível e significativo de aprendizagem, com práticas pedagógicas que busquem o desenvolvimento emocional, intelectual e social de todos os alunos (BRASIL, 2008).

Os professores apontam que o movimento de inclusão escolar tem resultado em mudanças dos atores escolares, além de modificações na estrutura física e na ação dos gestores. Cinco categorias de mudanças surgiram da investigação deste aspecto, a saber: mudanças nos professores, nas práticas pedagógicas, nos demais alunos, no ambiente e nos serviços e mudanças na gestão escolar e no trabalho do coletivo na escola.

Na percepção dos professores, a entrada de alunos com NEEs na escola regular resultou em maior discussão entre os professores da escola sobre o tema, preocupação em participar e na procura de meios para fazê-lo. Os dois episódios da entrevista com uma das educadoras evidenciam esta afirmação:

[...] Mudou, mudanças poucas, né! Eu acho que está muito aquém da necessidade deles, mas houve a preocupação de estar se falando sobre a inclusão, dando mais ênfase, porque antes era muito restrito né! (PA).

[...] A mudança que ocorre mesmo é nossa preocupação em estar incluindo a criança, e a partir daí as mudanças vão acontecendo, no meu caso é estar procurando meios para que esta criança se sinta bem, que ela possa desenvolver algumas atividades (PA).

Os dados corroboram os resultados de Ribeiro (2006 apud ANACHE, 2010), que analisou em sua tese as concepções e as práticas de professores de duas escolas comuns do Distrito Federal e concluiu que os participantes se encontravam em fase de reflexão e revisão de concepções, no esforço de construir práticas pedagógicas que pudessem produzir, por meio de interações dialógicas, possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Outra mudança apontada foi a aceitação da sua parcela de responsabilidade pela educação de alunos com NEE e o reconhecimento de que trabalhar com eles resultou em aprendizagens novas para o professor.

[...] A gente pensa, bem, vai tirar a responsabilidade do pai e da mãe sobre esse menino e vai botar tudo na escola. Eu pensava assim, agora depois que a gente vai ver, agora eu tô gostando, eu tenho que fazer, eu sou apaixonada por XJ, a gente vê a forma como ela entrou, como ela progrediu, então a gente aprende, troca experiência, vai na casa, faz visita (PD).

A professora inicialmente apresentava modos de pensar e perceber o convívio com as diferenças que costumam resultar nas chamadas barreiras atitudinais para a inclusão. Para Carvalho (2004), estas barreiras não se removem com determinações superiores, essa remoção depende de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interferem nas predisposições de cada um de nós em relação à alteridade. O relato demonstra que houve mudanças de postura, de crenças e sentimentos da professora em decorrência de suas experiências.

Modificações nas práticas pedagógicas também foram apontadas pelas professoras como uma das mudanças no contexto escolar após o movimento de inclusão. Quanto à diferenciação das atividades, uma das professoras relata:

[...] Muda. As mudanças foram as diferenciações de atividades. Atividade que eu trago para os meus meninos eu dou pra ela também, mas só que a gente tem que respeitar o jeito dela, aí eu trago outras coisinhas pra ela, pra envolver... É como AD, eu fico preocupada com o que eu trago pra AD. A mãe disse o que não pode, o que ela não gosta... detesta bonecas. Mas esses dias, eu trouxe uma bonequinha dessas de pano, cheia de xuxinhas coloridas para ela tirar, contar, ver as cores, mas não envolveu (PD).

Observa-se que a professora se preocupa em dar para sua aluna com NEEs a mesma atividade dos demais colegas, mas não cria expectativas de que ela as cumpra. Ela também não se refere à adaptação da atividade da classe para sua aluna, mas menciona a necessidade de procurar outro tipo de atividade. Considerando que esta é uma criança autista em uma turma de segundo ano do Ciclo, a professora demonstra realizar uma substituição curricular, pois, à medida que busca atividades que chamem a atenção da aluna, vai construindo outro currículo em função do que acredita serem suas NEEs.

A alteração no ritmo das atividades também é apontada como uma mudança na prática pedagógica.

[...] Muda por que a gente sai do ritmo, o ritmo fica mais lento, porque a aprendizagem a gente não quer só pra um, quer pra todos. Na minha sala é assim, um ajudando o outro. Se um terminou e o outro está bem lento, vamos esperar, você vai fazendo outra coisa aí até... eu só posso passar para outro assunto quando todo mundo terminar. Na minha sala é assim. Aí o coletivo vai se ajudando (PC).

A preocupação desta professora em assegurar a aprendizagem de todos os alunos faz com que o ritmo do trabalho seja dado pelos que apresentam dificuldades, tornando-se mais lento. Carvalho (2004), ao discutir as razões da resistência à proposta inclusiva apresentada por professores e alguns pais, refere-se ao temor destes sujeitos de que a inserção de alunos com NEE não contribua, na intensidade desejada, para a aprendizagem desses alunos e que o nível de ensino se prejudique, pois os professores precisam atender aos ritmos e limitações na aprendizagem dos alunos com deficiência. Contra-argumentando, Carvalho (2004) salienta que é na diversidade que reside a riqueza das trocas que a escola propicia. No entanto vale considerar que, enquanto a prática pedagógica continuar homogênea, seja dirigida apenas aos mais rápidos, seja aos medianos, seja aos lentos, centrada apenas na relação professor-aluno, e não se diversificar de modo a contemplar os seus diferentes ritmos de aprendizagem, a exclusão se perpetuará no interior das salas de aula.

As educadoras observaram que, entre os colegas, as mudanças foram de três tipos: diminuição das discriminações¹¹ de forma geral; maior esclarecimento sobre as NEEs, e maior compreensão da diferença. Na convivência e nas práticas de estudo entre colegas, houve mudanças quanto à discriminação.

[...] A gente sabe que as atitudes de discriminação sempre ocorreram, é um grande problema na escola a questão de discriminar o colega por tudo, né: material, brincadeiras no intervalo, o jeito de se vestir, o jeito de andar, mas houve, assim, um grande... Amadureceram nesta questão, exatamente por conta desses alunos que vieram para a escola (PC).

O depoimento da professora indica que a presença de alunos com NEE na escola permitiu que seus colegas amadurecessem no que se refere às atitudes discriminatórias, embora elas ainda façam parte das experiências infantis. A educadora mostra-se consciente de que a discriminação existe como fenômeno social e que os processos de exclusão vivenciados pelas crianças não envolvem apenas a clientela da educação especial, mas se relacionam a diversos valores e atitudes em diálogo e conflito. Entretanto ela não especifica se os educadores tiveram alguma responsabilidade neste processo de mudança, nem qual o seu papel. O dado aponta certo avanço em direção à consolidação da inclusão uma vez que oportunizar mudanças no pensamento estereotipado e preconceituoso com relação às deficiências e incapacidades constitui-se em um dos objetivos desta proposta. No decorrer deste estudo, um melhor preparo para lidar com a discriminação ao aluno com NEE será apontado por diversas professoras como uma necessidade decorrente da proposta inclusiva.

Maior esclarecimento sobre as necessidades educacionais especiais por parte dos colegas foi outra mudança ocorrida nos alunos, segundo uma professora.

[...] Mudou bastante. Uma das questões é exatamente a socialização, e também o esclarecimento da turma quanto a estes alunos que apresentam essas necessidades especiais (PE).

A fala da professora indica que, com o movimento da inclusão, houve mudanças no que se refere à socialização dos alunos e que a presença dos estudantes que compõem a clientela da educação especial no ensino regular oportunizou a circulação de informações esclarecedoras a respeito de suas especificidades. O relato não estabelece relação entre os dois fatos, mas provavelmente o maior nível de esclarecimento favoreceu avanços na socialização. Na escola, as educadoras têm sido as principais responsáveis pela circulação das informações

¹¹ No presente estudo entende-se que discriminar consiste no ato de distinguir, discernir, diferenciar, separar, estabelecer diferenças, e “se manifesta nas circunstâncias em que ocorre um tratamento injusto em relação a alguma pessoa exclusivamente em decorrência da afiliação da pessoa ao objeto desse tratamento” (PEREIRA, 2002, p. 88-89). Assim a discriminação envolve tratamento preconceituoso concedido a indivíduos de determinados grupos sociais e culturais.

sobre os sujeitos atendidos pela educação especial, mas, como será evidenciado posteriormente, ainda sentem dificuldades para falar em classe sobre os alunos com NEE e solicitam para si maiores esclarecimentos sobre esta população.

Martins (2009), pesquisando a respeito da percepção de educadores sobre a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down, evidenciou a possibilidade de boa aceitação e interação rica entre crianças consideradas normais e outras com deficiência, principalmente quando ocorre intervenção planejada e sistemática por parte dos professores junto à turma e à escola, mediando conflitos, informando e esclarecendo, saciando a curiosidade natural que todos sentem diante do desconhecido.

Avanços na compreensão da diferença figuram entre as falas dos professores ao sinalizarem mudanças dos colegas do aluno com NEE.

[...] Os colegas, eles estão muito receptivos, são companheiros, e a mudança é exatamente essa: então eles sabem que naquela turma tem pessoas diferentes, ninguém é igual a ninguém na sala e o que marca exatamente essa diferença é a presença de alunos com NEE na sala (PE).

A fala da professora parece indicar que a presença de alunos com NEEs na escola não causa mais estranhamento entre colegas, pelo contrário, é bem aceita. No entanto, a referência que faz à ideia de que todos são diferentes e o que marca esta diferença é a presença de alunos com NEE na sala, merece reflexão. Tomar a deficiência ou NEE como marca da diferença não significa que esta seja necessariamente uma marca vantajosa, como diz Omote (2004), dependerá da condição de o portador enfrentar eficientemente ou sucumbir às demandas do meio social. Se a marca da diferença para os alunos está associada a aspectos positivos, as vivências infantis, incluindo as falas e intervenções de sua professora junto a todos os alunos permitiram a construção deste sentido e, de algum modo, os alunos com NEEs responderam satisfatoriamente a determinadas demandas da escola. No entanto, estas intervenções parecem não estar sendo realizadas de modo consciente pela maioria das educadoras já que relatos posteriores sinalizarão demandas dos professores por formação continuada, que lhes prepare para um discurso e atuação mais consistentes sobre e na diversidade.

A percepção dos professores sobre as mudanças no ambiente e nos serviços da escola com o movimento de inclusão escolar foi em duas direções: a constituição das salas de recursos multifuncionais e as alterações na estrutura física da escola.

O trabalho oferecido pelos professores das salas de recursos multifuncionais tem boa aceitação, como evidencia o relato de duas professoras:

[...] Essa sala de multimeios, eu acho um espetáculo de tá acontecendo, então quer dizer, já é uma preocupação, é um novo olhar de saber que essas crianças precisam de uma atenção maior, precisam de um espaço, de um momento, de um espaço mais adequado para desenvolver em suas dificuldades (PA).

[...] com o trabalho de XD, professora aqui da sala multifuncional, ela está fazendo o quê? Trabalhando com cada sala, pra mostrar quem é XT, com palestras, que ele é um ser também, ele merece respeito, e a gente está vendo assim, lentamente, mudanças com XT, mas estamos vendo algumas mudanças, mas [...] é um processo muito lento (PB).

Na visão das professoras, a existência dessas salas parece assegurar maior visibilidade dos alunos com NEEs na escola e evidencia que há uma população que necessita de mais atenção e recursos. Nota-se que o trabalho de sensibilização da professora de educação especial, responsável pela sala de recursos junto à comunidade escolar, tem contribuído para provocar mudanças atitudinais favoráveis aos alunos com NEEs. Por outro lado, observa-se que as professoras não se referem a este espaço como fonte de apoio ao seu próprio trabalho pedagógico em sala comum, junto aos alunos com NEE. Como diz Mendes (2006), esta deveria ser uma das opções e possibilidades de atendimento às NEEs dos alunos, mas não a única, pois o conjunto de apoios e serviços da educação especial deveria ir para dentro da escola regular, inclusive a presença do professor de educação especial na sala de aula, trabalhando em colaboração com o professor do ensino comum.

Algumas mudanças na estrutura física das escolas realizadas pelo poder público foram notadas por uma parte das educadoras.

[...] Tem sim! Até na estrutura! A escola vem se adaptando fisicamente para ser mais acessível. Mudou o banheiro, o tapete de sinalização para pessoa de baixa visão, a sala de recursos multifuncionais, a pia mudou, baixou, ficou menorzinha, a barra (PD).

Nesse excerto, a professora reconhece que a acessibilidade vem sendo construída em sua escola, pois identifica mudanças tanto na estrutura arquitetônica, como nos recursos. No entanto, como apontaram os dados construídos junto às diretoras, essa não é a experiência de todas as escolas, por isso há necessidade de ampliação e de investimentos do poder público neste setor. Assim, evidencia-se mais uma vez o caráter contraditório da realidade social, onde interesses e necessidades encontram-se sempre em conflito e negociação.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009b) considera obrigação do Estado assegurar condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação para esta clientela. Considera que se não houver

acessibilidade, há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei. Assim, ao respeitarem alguns critérios básicos de acessibilidade, as escolas apenas iniciam-se no cumprimento das determinações legais.

Mudanças na gestão escolar e no trabalho desenvolvido pelo coletivo de educadores, após o movimento de inclusão escolar, foram observadas pelos professores, embora sejam percebidas contradições entre a necessidade de cumprir um dispositivo legal e as condições concretas em que o processo de inserção desses alunos nas classes comuns tem se efetivado em algumas escolas.

[...] Ah, mudou! A direção, principalmente, a direção sempre tá ali focando que tem que ter respeito pelo menino, que tem que tá trabalhando com o menino dentro da sala de aula de aula, que a gente tem que receber qualquer outra criança, porém sabendo que tem as limitações, mas que a gente vai ter que estar trabalhando com essas crianças (PB).

[...] Eu acho que a Escola (E01) hoje é uma das únicas escolas que tem esse quadro de muitas crianças da rede municipal com NEE, porque eu conheço escolas que direção não aceita, porque diz que não está preparada para elas (PB).

Os depoimentos de PB retratam que, embora não seja uma realidade de todas as escolas, algumas direções têm abraçado a prática da inclusão escolar, trabalhando com seus professores a necessidade de assegurar o direito à educação dos alunos com NEEs, mas também revelam à resistência de alguns diretores a esta proposta.

A presença de alunos com NEEs nas escolas tem provocado em alguns contextos a união de toda a equipe escolar, na tentativa de lidar com a nova realidade.

[...] Além dos aspectos físicos, muda pra todo mundo, porque o aluno não é só para o professor, é para a escola, o aluno vai para o recreio, quem está lá não é o professor, tem gente que cuida dos alunos lá. XJ antes nem ia ao recreio, ficava do lado de cá da grade, [...] Essa mudança é a união de todo mundo, sabendo lidar com eles, todo mundo saber, lendo o relatório dela, como é essa criança, eu, a diretora, a secretária, o vigia, o porteiro, todos têm que fazer parte da vida este aluno (PD).

A professora compreende que saber lidar com os alunos com NEE inseridos nas escolas regulares é responsabilidade de todos os adultos educadores do estabelecimento de ensino e que as mudanças no comportamento daqueles educandos, quando necessárias, ocorrem gradativamente. Reconhece que a presença de alunos com NEE promoveu maior união da equipe escolar, o que considera fundamental para que todos possam melhor conhecer, aprender a interagir e ensinar estes estudantes.

A solidariedade e apoio mútuo são fundamentais no processo de construção de escolas para todos, no entanto faz-se necessário assegurar o tempo e espaço pedagógicos para

qualificar as reflexões e trocas entre os segmentos da comunidade escolar sobre diversos aspectos relacionados à implementação da proposta inclusiva. A construção de uma cultura colaborativa é apontada pela literatura como uma das condições necessárias para a implementação de uma proposta inclusiva (STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999), colaboração aqui entendida como relação que envolve união, parceria, diálogo, respeito mútuo e igual possibilidade de negociação de responsabilidades, através de mútua concordância, processo que implica conflitos, tensões e questionamentos.

Os professores apresentaram diferentes argumentos para justificar as mudanças observadas no contexto escolar, que, no processo de análise, foram assim categorizadas: mudanças em razão da legislação, da consciência pessoal, da empatia com os pais de alunos com NEEs, da simples presença de alunos com NEEs na escola. No caso das mudanças ocorridas entre os alunos, a convivência com os colegas com NEEs foi apontada como a principal causa.

A força da lei aparece entre as justificativas apresentadas para as mudanças da escola como um todo

[...] Por conta da lei, que protege a criança especial..., [...] Então não foi uma coisa espontânea, eu não acho que está acontecendo porque tem que ser assim, eu acho que isto está acontecendo porque as pessoas sabem que eles têm direitos e que esses direitos têm que ser garantidos (PA).

A história tem demonstrado que as conquistas dos movimentos sociais dependem necessariamente da garantia de direitos legalmente constituídos. Discutindo o lugar da luta pela inclusão e respeito à diversidade no interior da luta pela superação das desigualdades sociais, Arcary (2007, p. 108) considera que elas não se antagonizam e salienta que “em uma sociedade desigual, para que se diminuam as diferenças sociais, não bastaria a equidade: seria necessário tratar de forma desigual os desiguais”, reafirmando a máxima socialista de que a humanidade é diversa, os sujeitos têm capacidades e talentos variáveis, porém as necessidades mais intensamente sentidas são comuns. Assim, o autor defende o tratamento diferenciado das políticas de discriminação positiva, para que os direitos de cidadania sejam de fato universalizados. No que se refere à legislação, o marco legal brasileiro é um dos mais avançados mundialmente no que se refere à garantia de direitos das pessoas com NEE, o que não implica que na realidade concreta eles estejam assegurados. Assim considera-se que esta é uma condição primeira, mas não única, para as mudanças que vêm ocorrendo no interior das escolas com o movimento de inclusão escolar.

Outra razão para as mudanças é a consciência pessoal dos educadores.

[...] e por conta da própria consciência das pessoas (PA).

Afirmar que alterações na consciência estão provocando mudanças na materialidade vivenciada por professores e alunos com e sem NEEs nas escolas produz sentido se levarmos em consideração que, em primeiro lugar, este movimento pela inclusão escolar promoveu maior visibilidade e aumento da quantidade desses sujeitos no ensino comum. Por outro lado, modificação na consciência implica mudança da perspectiva ética e moral conservadora sobre as diferenças, onde prevalece a ideia da tolerância, para uma compreensão em que as diferenças são constantemente feitas e refeitas e a convivência com elas concebida como uma experiência relacional. Por outro lado, a ética da inclusão deve concretizar-se em atitudes capazes de respaldar a afirmação plena da identidade dos indivíduos sem esconder suas competências. A meta que se coloca é a de alcançar a realização e o desenvolvimento máximo de todas as pessoas, segundo suas particularidades, limitações e potencialidades, fugindo das concepções advogadas pela ordem socioeconômica vigente, que agrega valor às pessoas de acordo com seu potencial de produtividade e eficiência (OMOTE, 2004).

A capacidade de se colocar no lugar dos pais dos alunos com NEEs foi a justificativa apresentada por um das professoras para a sua mudança de postura frente à ao aluno com NEEs em sala de aula.

[...] Mas assim o primeiro impacto foi de deixar a turma, porque eu não sabia, foi há quatro anos, aí eu me deparei com esta criança e não sabia o que fazer, eu não sabia como agir com ele em sala de aula, ele tava na fase da pré-adolescência, às vezes ele estava agressivo, estava agitado, e foi muito difícil. O primeiro impacto foi deixar a sala, mas aí eu repensei e tentei entender. Nesse momento funcionou mais o lado mãe do que de professora, aí eu fiquei me perguntando e se fosse o meu filho? Como eu agiria? O que eu faria para essa criança? Aí eu fui conseguindo, fui aprendendo muito com os pais, os pais muito presentes me ajudaram muito, mas deu pra fazer, não foi um bom trabalho porque ele necessitava de mais, como XT e outros que temos que necessitam de muito mais, pra que a inclusão aconteça (PA).

Outras professoras justificam que foi a própria presença dos alunos com NEE nas escolas regulares e a convivência com seus pares que possibilitaram as mudanças nos educadores e educandos da escola.

[...] Porque a escola viveu a situação (PF).

[...] Ocorreram devido estas crianças que ficavam em casa, aí lógico que teve os estudiosos que estudam, sabem, acharam necessário que essas pessoas, que também são seres humanos, deviam participar da vida escolar, virem pra escola (PD).

[...] Porque passaram a conviver com as crianças especiais (PC).

Entende-se que a perspectiva de escolarização de crianças e jovens com NEEs nas classes comuns das escolas regulares é hoje um imperativo moral e político, e a proposta de inclusão escolar constitui-se numa estratégia política de universalização do acesso desta população à educação. Vive-se um processo marcado por muitas contradições, ma há progresso em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização de pessoas com NEEs. A recente conquista da facilidade de acesso dessas pessoas à escola configura um momento ímpar na história brasileira (MENDES et al., 2010e). Como disse uma professora:

[...] Então eu tenho que trazer a criança para eu estar preparando a escola pra ela. Não é preparar a escola para receber ela, eu tenho que primeiro trazer a criança e ir trabalhando com ela e preparando a escola para ela. Porque, senão, nunca a gente vai ter uma criança com todos os instrumentos necessários para ela estar na escola, aí não vai acontecer nunca isso (ETPBE01).

3.3.2 Práticas pedagógicas dos professores na inclusão escolar

A categoria “resultado das práticas pedagógicas” diz respeito à avaliação feita pelos educadores de suas experiências pedagógicas diretas junto aos alunos com NEEs.

Quadro 08 – Categorias e subcategorias correspondentes ao tema mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, com as experiências de inclusão escolar

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO ESCOLA	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIA
1- Resultados das práticas pedagógicas	1.1 Socialização 1.2 Socialização com aprendizagem de conteúdo 1.3 Avanços em diversas áreas do desenvolvimento
2- Contribuições já recebidas do psicólogo	2.1 Professores que receberam colaboração 2.2 Resultado da colaboração

Fonte: Pesquisa 2011.

Elas se desdobraram em três subcategorias: socialização; socialização com aprendizagem de conteúdo; e avanços em diversas áreas do desenvolvimento. Segundo relato de todos os professores, os alunos com NEE tiveram avanços na socialização. Dois episódios de entrevistas evidenciam claramente essas vivências:

[...] Com AE a aprendizagem de conteúdo não teve, mas a socialização, sim, muito positiva. A gente percebe mudanças no comportamento dessa criança com necessidade especial em relação àquela integração com a turma. Por isso que eu chamo de integração. Essa socialização ajuda muito, tanto a turma, como o aluno, esse aluno com NE na sala (PE).

[...] Ah! A socialização aconteceu, mas aprendizagem de conteúdos não. Eu trabalhei com XW, há três anos ou quatro anos, e trabalhei com AA o ano passado. Eu vejo, eles se socializavam bem, a interação deles com o colega era boa, a afetividade, agora, a questão pedagógica, os conteúdos eles não assimilavam, não havia assim uma aproveitamento igual ao de muitas crianças ditas normais (PA).

Observa-se no depoimento da professora PE que a convivência compartilhada em um mesmo espaço educativo beneficiou não apenas os alunos com NEE, como os demais. Por outro lado, as educadoras fazem questão de sinalizar que não ocorreu aprendizagem de conteúdo.

Desde os primórdios das reflexões sobre inclusão escolar, nos EUA, os defensores da inclusão escolar pressupunham que a entrada de alunos com NEEs nas classes comuns do ensino regular era importante pela oportunidade que oferecia de socialização, formação de amizades e interação social. Estudos apontam que os benefícios dos programas inclusivos quanto à socialização ainda é maior, quanto mais cedo ocorre a inserção da criança na escola comum (MENDES, 2010c). Vale destacar, no entanto, que este não é o principal objetivo de uma escola, mas, sim, assegurar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Quatro professores tiveram experiências em que os alunos com NEE alcançaram algum progresso nesse item, além de conquistas nas interações sociais, seja na própria escola, seja em outra.

[...] Olha, com relação à aprendizagem, eu diferencio dois alunos: com AE não, não houve nenhuma mudança de conteúdo, já com XE, que é Hiperativo e Autista, ele teve avanços cognitivos por conta do trabalho realizado em sala de aula (PE).

[...] De socialização, sim, XW, por exemplo, ano passado [...] Em termos de socialização, ele fazia tudo, assistia filme, prestava atenção na aula, tinha essas reações, quando agrediam ele, também revidava. Agora conteúdo mesmo, ele não conseguia, ele fazia a cópia, mas não assimilava. Por ele ser muito ativo, muita energia, ele não consegue terminar a atividade, ele começa e para. Aí, quando você pergunta para ele, ele já está longe. Porque ele não parou para prestar atenção. Uma coisa que ele teve avanço foi nas operações de somar. Com uma e duas parcelas, ele consegue realizar perfeito, tranquilo e assim quando era uma atividade avaliativa que ele tava, ele brincava, brincava, quando eu ia tomar dele, ele não deixava, principalmente de matemática, ele fazia a continha certinha... Ele não me entregava antes de terminar os cálculos (PB).

A professora PE mostra-se consciente de que os avanços alcançados são resultantes de sua intervenção pedagógica, embora não especifique quais foram as conquistas de seu aluno com NEE. PB reflete sobre o tema durante a entrevista, evidenciando que até então não havia

avaliado nem o desempenho do aluno nem sua intervenção junto a este no ano anterior. Pela forma como PB se refere aos progressos de XW, parece não se dar conta do quanto são importantes os avanços nesta área para um aprendiz com Síndrome de Down.

Este cenário reforça os achados da literatura de que a convivência de alunos com NEE junto aos demais estudantes em classes comuns do ensino regular promove avanços na sua capacidade de interagir e relacionar-se. Os dados também revelam que alguns alunos atendidos pela educação especial tem tido acesso à parte dos conhecimentos, no entanto, a dificuldade dos professores em identificar e precisar quais conquistas são estas pode ser justificada tanto pela falta de uma avaliação constante das suas práticas que sistematize as estratégias bem sucedidas, como pela ausência de indicadores claros para acompanhamento desses avanços.

Uma das professoras teve experiência com uma criança de sete anos que não passou pela educação infantil e tem sério comprometimento cognitivo, mas apresentou progressos em várias áreas do desenvolvimento, embora não tenha tido conquistas relacionadas ao conteúdo ministrado para o segundo ano do Ciclo I

[...] XJ só rabiscava. Agora ela já pega no lápis direitinho, faz círculos, mas não escreve ainda, não sabe as letras, confunde, não tem coordenação ainda, nem pra fazer as letras do próprio nome. Ela só melhorou nos aspectos que falei, na socialização, na ida ao banheiro, a autonomia, no recadinho (ir à secretaria pedir um pano) ETPDE02.

Pelo relato da professora, a aluna apresentou progressos na socialização, na motricidade fina, na linguagem e em autocuidados. Embora as interações sociais e a autonomia sejam importantes, este caso faz refletir sobre o lugar da escolarização, na proposta de inclusão nacional e na proposta da SMED, para crianças muito comprometidas. Considera-se que “a educação escolar constitui-se em uma instância fundamental para a socialização de conhecimentos historicamente acumulados” (MEIRA, 2003, p. 17), sendo preciso garantir o domínio de recursos necessários para apreendê-los, de modo que a educação se realize em cada sujeito (ANTUNES, 2007). Assim, questiona-se a capacidade de flexibilização da escola para trabalhar com toda a diversidade de alunos com NEE e a necessidade de alguns alunos demandarem a adaptação curricular, e não apenas a sua substituição.

No que se fere à categoria “contribuições já recebida de um psicólogo”, o objetivo foi saber se os professores reconheciam as contribuições dos profissionais de psicologia do Núcleo de Inclusão ou de outro espaço, de que forma e quais os resultados dessa colaboração.

Das falas referentes a este tema, emergiram duas subcategorias: 1) professores que receberam colaboração e 2) resultado da colaboração.

Apenas um entre os seis professores admitiu ter recebido a colaboração de um psicólogo, seja através de uma orientação individual seja de cursos e palestras oferecidos pela equipe do Núcleo de Educação Inclusiva.

[...] Somente da menina, que tinha no grupo, que não sei se vai ter esse ano... Foi no primeiro ano de AF , ela veio, conversou, chamou a mãe.... uma psicóloga da SMED. Conversou comigo e depois com a mãe... fora o apoio das reuniões que tinha para passar as atividades... como eu poderia lidar com esse aluno, em dois ou três encontros coletivos (com toda a equipe da SMED) e um individual, comigo (ATPFE03).

A maioria dos professores não recebeu apoio ou orientação individual de qualquer psicólogo, o que demonstra a pouca visibilidade do trabalho dos profissionais no Núcleo, pois, embora a maioria dos professores tenha participado de cursos de formação oferecidos por psicólogos da SMED, os educadores não os reconhecem como ações daqueles profissionais.

Quanto ao resultado da colaboração, a professora destaca o apoio emocional como o mais relevante

[...]. Senti que não estava só, para o que eu precisasse, a psicóloga estaria lá (ETPFE03).

A fala da professora reafirma a importância da escuta psicológica nas escolas, e o dado denuncia o escasso investimento da equipe de educação especial da SMED nessa possibilidade de trabalho do psicólogo escolar. As subjetividades inter e intrapessoal, as relações que transversalizam a construção do conhecimento, a ação pedagógica e os processos de gestão compõem a dinâmica e diversidade dos contextos educativos. Na perspectiva apontada por Barbosa e Marinho-Araujo (2010), é necessário que a intervenção psicológica observe esta realidade para mapear espaços, tempos, fazeres, crenças e concepções, desenvolver sensibilidade de escuta dos discursos institucionais e das “vozes da escola”, provocar a ressignificação das demandas e criar novos espaços para interlocução e circulação de falas e discursos dos sujeitos.

O processo de análise do Núcleo de Inclusão e da Atuação dos Gestores revelou as limitações dos instrumentos para construir os dados desejados, já que não foi possível aprofundar e detalhar algumas das respostas. Tais limitações dificultam considerações conclusivas sobre a política de inclusão da SMED.

No entanto, os dados construídos apontam para uma real identificação da equipe com os princípios, as concepções e as estratégias da política nacional, e não apenas uma submissão ao ideário de inclusão oficial e ao “modelo tamanho único” (MENDES, 2011) de serviço, representado pelas salas de recursos multifuncionais, embora tenha ressignificado em parte o sentido desses espaços, considerando-os fundamentais para o aprendizado da leitura e escrita das pessoas com deficiência. As profissionais se propõem a realizar muitas ações, mesmo em condições de trabalho tão desfavoráveis, sendo previsível o surgimento de queixas ou conflitos com professores ou diretores, em função da impossibilidade concreta de o Núcleo atingir todos os seus objetivos já que são apenas três pessoas para acompanhar 203 escolas. As análises demonstram também que os educadores percebem algumas mudanças positivas no contexto escolar resultantes da inserção de alunos com NEEs nas classes comuns, tentam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, reconhecem certo investimento por parte do poder público municipal e o esforço do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED e dos diretores na consolidação de um sistema educacional inclusivo. No entanto, a análise até o momento sugeriu e o prosseguimento do estudo evidenciou que os professores avaliam como insuficiente o apoio recebido e ainda sentem-se inseguros para lidar com alunos com NEEs em suas salas. Os educadores nem sempre se encontram preparados nas competências convocadas pela ação docente, se fragilizam em seu exercício profissional, expressando angústias e muitas dúvidas. Conhecido este contexto, é possível agora analisar e compreender que demanda os professores trazem em relação à política de inclusão escolar em geral e, em particular, aquelas relacionadas à atuação do psicólogo escolar.

4 AS DEMANDAS DOS PROFESSORES DECORRENTES DA INCLUSÃO ESCOLAR E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

Após a análise da política de inclusão municipal, de onde emergem as demandas dos professores relacionadas à inclusão escolar, procurou-se identificar essas demandas e quais delas estariam vinculadas à atuação do psicólogo no contexto escolar.

Foram realizadas entrevistas com os professores que tinham alunos com NEES em suas turmas e feitas observações em suas salas de aulas. Com a leitura extensiva dos dados obtidos, foram sendo identificados excertos dos relatos verbais e dos registros nos diários de campo que apontavam para demandas decorrentes da política da inclusão escolar. Tais excertos foram sendo classificados em subcategorias, agrupadas em categorias até se chegar a três grandes eixos, em função do conteúdo principal das demandas, a saber: demandas no domínio das políticas públicas; demandas no domínio da formação de pessoal; e demandas especificamente dirigidas ao psicólogo escolar.

O Quadro 09 sintetiza os eixos e suas respectivas categorias extraídas dos dados do presente estudo.

Quadro 09 – Caracterização dos eixos temáticos e categorias de estudo

EIXOS TEMÁTICOS E CATEGORIAS DE ESTUDO	
EIXOS	CATEGORIAS
1. Demandas de Professores no Domínio das Políticas Públicas	1.1 Espaço e cultura escolar 1.2 Contratação de pessoal 1.3 Política para professores 1.4 Definições necessárias à política de inclusão
2. Demandas de Professores no Domínio da Formação	2.1 Interações sociais 2.2 Conhecimentos sobre o aluno 2.3 Conhecimentos necessários à prática pedagógica
3. Demandas de Professores Dirigidas ao Psicólogo Escolar	3.1 Acolhimento 3.2 Avaliação psicológica 3.3 Interação com o aluno com NEE 3.4 Comportamentos e emoções em sala de aula 3.5 Práticas pedagógicas

Fonte: Pesquisa 2011.

4.1 DEMANDAS DOS PROFESSORES NO DOMÍNIO DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO

Ao apresentarem demandas decorrentes da política de inclusão escolar, os professores municipais de Vitória da Conquista evidenciaram algumas contradições na atual política

nacional e municipal de inclusão e a distância entre as proposições e a realidade escolar. Os textos orais e as práticas dos educadores denunciam ambiguidades, falta de clareza e omissões nos discursos oficiais, principalmente quando somados e confrontados com os depoimentos de diretores escolares e dos técnicos do Núcleo de Educação Inclusiva do município.

Assim, considerando o eixo temático Demandas dos Professores Relacionadas à Política de Inclusão Escolar, surgem diversas categorias e subcategorias de demandas, que estão ilustradas no Quadro 10 e posteriormente analisadas.

Quadro 10 – Caracterização das demandas dos professores relacionadas à política de inclusão
DEMANDAS DOS PROFESSORES RELACIONADAS À POLÍTICA DE INCLUSÃO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1.0. Espaço e cultura escolar	1.1 Mudar a estrutura física da escola 1.2 Adquirir material pedagógico 1.3 Implantar cultura de trabalho colaborativo na escola para acompanhamento
2.0. Contratação de pessoal	2.1 Contratar profissionais especializados 2.1 Contratar cuidadores e auxiliares de sala
3.0. Política de gestão de pessoal	3.1 Formação continuada de professores 3.2 Definir papéis e responsabilidade de professores e cuidadores 3.3 Melhorar as condições de trabalho dos professores
4.0. Melhorar diretrizes para a Política de Inclusão	4.1 Definir concepções e objetivos para a política de inclusão escolar 4.2 Definir indicadores de acompanhamento da política de inclusão escolar 4.3 Definir a função da escolarização para alunos com NEE 4.4 Precisar melhor a população alvo da política de inclusão escolar

Fonte: Pesquisa 2011.

4.1.1 Espaço e cultura escolar

As demandas das professoras relacionadas ao espaço e à cultura escolar se referem às necessárias modificações no espaço físico, à aquisição de material pedagógico e à implantação de uma cultura colaborativa nas escolas para acompanhamento da proposta inclusiva.

As educadoras reconhecem que houve melhorias no que se refere às adaptações arquitetônicas das escolas para atender às necessidades de todos os alunos, no entanto apontam limitações na estrutura física dos estabelecimentos de ensino, demonstrando que as investidas do poder público neste aspecto foram insuficientes até o momento.

[...] e a locomoção da criança dentro da escola, que não tem tudo adaptado para ela, então muitas vezes isso é uma barreira, porque, por exemplo, tem escola que no banheiro não tem aquele corrimão para ela se apoiar (PB).

[...] No dia seguinte ela acomodou, da melhor forma possível a aluna na carteira e mandou chamar a coordenadora pedagógica para ver a condição em que a menina se encontrava. Ao chegar, a coordenadora constatou a inviabilidade de manter a aluna sem uma cadeira e uma pequena mesa, que, mesmo ainda não sendo completamente adaptada, acomoda minimamente a aluna. Desta forma conseguiu o material de volta (DC₂ 15/04/2011).

Observa-se a perpetuação das desigualdades no que se refere à acessibilidade na escola, uma vez que alunos com paralisia cerebral e deficiência múltipla não conseguem se locomover com autonomia ou encontram dificuldades para permanecer em sala de aula porque não existem carteiras adaptadas para eles, sendo necessários arranjos improvisados, ainda assim, ameaçados de ser suprimidos. Segundo Almeida (2007), as políticas de discriminação positiva consideram que a autêntica igualdade universal não implica tratar os desiguais de maneira igual, mas se expressa no imperativo socialista clássico e atual: “De cada um segundo suas capacidades e a cada um segundo suas necessidades”. Esse imperativo significa, no caso das pessoas com NEE, que acesso igual à educação quer dizer modificações arquitetônicas, materiais diferenciados nas escolas etc.

Entre suas ações o Núcleo de Educação Inclusiva da SMED de Vitória da Conquista anuncia a realização de oficinas com os professores de alunos com NEE, onde ocorrem discussões metodológicas e produção de material didático. Outro dado é que duas das escolas investigadas mantêm salas de recursos multifuncionais, que contam com equipamentos e materiais apropriados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, essas Salas contam com professores que, presumidamente, têm formação para realizar “adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2008, p. 16), estando entre suas atribuições “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” (BRASIL, 2009a, p. 3). No entanto, a falta de recursos didáticos adequados e necessários para trabalhar com a clientela da educação especial no contexto das salas comuns foi citada pelos educadores como barreira para que a proposta inclusiva se efetive na prática e geradora de dificuldade à atividade docente. Isso pode ser observado na entrevista e diário de campo a seguir:

[...] Por exemplo, eu vou chegar na sala com meus meninos e vou trabalhar com eles hoje multiplicação, mas eu tenho meus meios, eu tenho livro, eu tenho meu jogo, eu tenho alguma coisa pra eu trabalhar com eles, e com ela (AB)? Se eu não tenho materiais adequados, recursos didáticos pra ela? (PB).

[...] Outra barreira é exatamente a inclusão que ainda não acontece como deveria acontecer, ainda falta um investimento muito grande por parte dos órgãos responsáveis, no nosso caso aqui a Secretaria de Educação, a Prefeitura, pra que a gente tenha... é, base mesmo, profissionais especializados para nos orientar, que tenha material pedagógico necessário para lidar com esta criança e que tenha aparato pra mudar a nossa forma de trabalho em sala de aula. Eu acho que deveria partir da Secretaria de Educação (PE).

Ao evidenciar as demandas dos professores por recursos e materiais didáticos, os episódios mostram que as oficinas têm sido insuficientes para suprir esta necessidade e que o acesso, manuseio e utilização dos materiais das SRM tem sido restrito aos professores das classes comuns. Isso contraria o que diz a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que, ao se referir ao AEE, assegura que “ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 15). Isto quer dizer que os professores da educação especial nas SRM deveriam não apenas atender os alunos com NEEs, desenvolvendo-lhes as competências necessárias para o acesso ao currículo, mas estarem atentos às demandas dos professores do ensino comum, disponibilizando saberes e recursos para uso em sala de aula. Por outro lado, questiona-se a escolha privilegiada por um tipo de serviço em educação especial na perspectiva inclusiva, por parte do poder público, que, na prática, foca sua atenção no aluno com NEE, não beneficia os professores das salas comuns nem contribui para a melhoria da qualidade do seu ensino destes alunos e da classe como um todo.

Os resultados reforçam os achados anteriores de Rocha e Souza (2008) de que a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infraestrutura para sua real efetivação se constitui em uma das dificuldades que precisam ser enfrentadas.

Há professores que sentem necessidade da construção de espaço e tempo escolar para reflexões conjuntas e trocas de experiências sobre temáticas inclusivas, além de apoio mútuo entre professores, coordenadores e diretores. Simultaneamente, as observações indicaram que alguns professores em sala de aula não fazem do trabalho cooperativo entre pares uma constante.

[...] Outra barreira também: precisamos de reuniões para sanar as dificuldades, as necessidades do alunado em si, de todos, não é só eu com a direção, mas dos professores com a direção, uma reunião coletiva pra falar do alunado, do que está dando certo, pra falar assim, lá na minha sala estou fazendo isso, e isso e está dando certo (PD).

[...]. Em verdade uma das meninas que ajudei com a tarefa e na resolução de um conflito, mediando a relação com outra colega, após concluir a atividade, diz para mim e para a professora que vai ajudar AC. Eu olho para a professora e constato sua indiferença ou ela nem percebeu o que acontecia (DC₁07/04/2011).

Como visto anteriormente, existem escolas onde os gestores e os coordenadores escolares têm discutido com bastante frequência a inclusão com a comunidade, e alguns professores reconhecem que, com a entrada de alunos com NEE nas escolas, cresceu a união entre os diversos atores escolares. Porém, há outras realidades onde o número de visitas do Núcleo de Educação Inclusiva às escolas é insuficiente para assegurar a implementação e o acompanhamento de uma política de inclusão, e os dirigentes não têm realizado sequer uma reunião anual para falar da temática, seja com os educadores seja com os familiares. O dado atual corrobora a posição pouco promissora e demonstra que existem professores que sentem necessidade de um esforço coletivo e de práticas mais colaborativas no contexto escolar como um dos caminhos para superação das dificuldades. Considerando apenas a relativa autonomia dos diretores frente ao poder público municipal, uma avaliação mais aligeirada pode considerar suficiente que a viabilidade de maior flexibilização da organização escolar para atender esta demanda dependa apenas da intervenção desses atores. No entanto, sem desconsiderar a parcela de responsabilidade dos gestores, a postura contraditória de PB indica outra possibilidade de análise.

Entende-se que as políticas públicas não devem ignorar o aporte teórico acumulado nas discussões sobre o tema da inclusão nem os dados empíricos de pesquisa. Embora a literatura na área aponte que a implementação de práticas colaborativas escolares, seja do co-ensino, seja da Consultoria Colaborativa, seja da cooperação entre pares, é fundamental para um programa inclusivo com sucesso (MENDES, 2008b; STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999; LEHR, 1999), observa-se omissão nos documentos oficiais, inclusive da PMVC (2007), e nas falas dos técnicos do Núcleo de Educação Inclusiva neste aspecto. Sem diretrizes claras, os gestores e professores não serão incentivados a construir uma cultura colaborativa e, em sua maioria, dificilmente se comprometerão com tais práticas, dificultando assim a superação do isolamento profissional docente e a fragmentação das redes relacionais na escola.

4.1.2 Contratação de pessoal

A falta de mais profissionais da área de educação especial, incluindo especialistas, auxiliares ou cuidadores, é sentida por alguns dos professores pesquisados como um dos grandes empecilhos para efetivação da inclusão escolar.

[...] Outra barreira é exatamente a inclusão que ainda não acontece como deveria acontecer, ainda falta um investimento muito grande por parte dos órgãos responsáveis, no nosso caso aqui a Secretaria de Educação, a Prefeitura, pra que a gente tenha... é, base mesmo, profissionais especializados para nos orientar...(PE).

[...] A gente já recebe essas crianças na escola, a gente quer fazer um trabalho que contemple todos em sala de aula, mas não existe esse apoio de profissionais especialistas, que nos oriente no dia a dia do trabalho com esta criança em sala de aula, pra que a gente não atrapalhe, não exclua os outros alunos (PE).

[...] Salas super lotadas, falta de auxiliares, no caso de AA ela tem uma cuidadora, mas os outros, não. Eu não estou preparada (PA).

Observa-se que as educadoras, preocupadas em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, sentem necessidade de orientações sistemáticas dos especialistas, voltadas para área de Educação Especial. A professora PE responsabiliza e cobra da SMED maior investimento no que se refere à contratação de pessoal, admitindo que precisa do apoio dos profissionais especializados a fim de evitar a exclusão no interior das salas de aula. Vale lembrar que as profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED, sentindo o peso da responsabilidade e das cobranças, também apontaram a necessidade da contratação de mais profissionais para a equipe, como se viu anteriormente. Compete ao poder público engendrar esforços para reverter o quadro de progressiva diminuição da quantidade dos profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED, a fim de que esta instância possa efetivamente cumprir seu papel de suporte ao processo de inclusão de alunos com NEE nas salas comuns do ensino regular.

A professora PA, mesmo tendo uma auxiliar em sala, solidariza-se com os colegas e solicita mais cuidadores para contribuir no trabalho em sala de aula junto aos alunos com NEE. Vale salientar, no entanto, que a pesquisadora não confirmou esta necessidade em suas observações, pois todos os alunos participantes que precisavam desse apoio o recebiam. Como a população de alunos com NEE na rede é muito mais abrangente do que a observada, é possível considerar procedente a reivindicação da educadora. As Diretrizes para Educação Inclusiva do Município de Vitória da Conquista (2007) consideram que o cuidador compõe a equipe de trabalho da escola, deve estabelecer uma relação de confiança e ajuda mútua com

os diretores, de parceria e respeito com os coordenadores e professores e é um funcionário que trabalha exclusivamente com os alunos que apresentam NEE. O reconhecimento legal do poder público da importância dos cuidadores para assegurar a permanência dos alunos com NEE nas classes comuns representa um avanço, do ponto de vista dos direitos, mas as enunciações precisam ser traduzidas em práticas efetivas, o que envolve a contratação de mais profissionais capazes de atender à demanda dos professores na rede municipal de ensino.

4.1.3 Política de gestão de pessoal

Esta categoria engloba demandas dos professores decorrentes do confronto entre suas necessidades profissionais e as proposições e modo de atuação da atual política na esfera municipal, junto a alguns profissionais da educação comum e especial, particularmente os professores e cuidadores. Desta categoria, emergiram demandas relacionadas à necessidade de formação, à definição de papéis e responsabilidade de professores e cuidadores e à melhoria das condições de trabalho dos professores.

Entre os objetivos da Política Nacional (2008), das Diretrizes Municipais para Educação Inclusiva de Vitória da Conquista (2007) e do Núcleo de Inclusão da SMED, a formação de professores ganha lugar de destaque. Além disso, como município-polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, do governo federal, Vitória da Conquista sedia os Seminários do Programa de Formação, de curta duração, que até 2010 foram em número de seis, organizados pelo Núcleo, contemplando professores de classes comuns, coordenadores e gestores de 53 municípios. No entanto, os professores ainda clamam por formação, reconhecendo que existem dificuldades oriundas das limitações em sua preparação inicial, e apresentam em suas falas a necessidade de cursos mais prolongados, encontros para trocas de experiências e sensibilização para com a proposta inclusiva, como pode ser visto nestes depoimentos:

[...] é preciso incluir a preparação contínua do professor para estar recebendo este aluno (com NEE) com cursos, encontros, pra se passar experiências, porque talvez minha experiência não é a mesma de minha colega, sob responsabilidade da SMED, em primeira instância, depois dos governantes, da união (PA).

[...], mas também a responsabilidade que a Prefeitura tem que ter, é uma escola municipal, então a Prefeitura tem que ter a responsabiliza de arcar com estas nossas dificuldades, pra gente ter capacitação. Tem professor que não está sabendo sobre inclusão, está voando, então vamos fazer cursos mais prolongados... (PD).

[...] professor não capacitado, sem tomar nenhum curso... como eu agora, não sei como lidar com o autismo, eu tenho que ler, tenho que pesquisar, eu estou assim

voando e bem preocupada, porque pra mim eu tenho que ajudar essa menina e também o conhecimento do assunto que eu não tenho (PD).

Observa-se que a professora PA salienta a necessidade de cursos com duração mais prolongada, evidenciando que aqueles ministrados ou organizados pelos profissionais do Núcleo não têm sido suficientes ou mesmo adequados à realidade dos educadores. PD demonstra seu grau de compromisso com a educação dos alunos com NEE ao se referir, em tom imperativo, à necessidade de ajudar sua aluna autista, revelando-se conscienciosa de uma responsabilidade construída com vários saberes e experiências, incluindo as resultantes das intervenções oficiais.

Embora a SMED tenha divulgado, em texto elaborado pelo Núcleo, a definição das atribuições e responsabilidades dos cuidadores, na prática alguns educadores desconhecem as funções desses profissionais, delegando-lhes a responsabilidade pelo planejamento e pelas possíveis adaptações curriculares, como pode ser constatado nos relatos das professoras à pesquisadora, durante as observações participantes em classe.

[...] Pergunto à professora se chegou a planejar e pensar em alguma adaptação das atividades do dia para a aluna, e a professora (PD) diz claramente: “as atividades de AD, esta parte, quem fica mais é a cuidadora” (DC₂ 10/05/2011).

[...] A professora (PF), ao ser questionada sobre o planejamento e a possível existência de atividades adaptadas para o aluno com o conteúdo que seria trabalhado no dia, responde que quem realiza este trabalho é a cuidadora e que ainda não houve planejamento com a coordenação, pois estão sem coordenadora (DC₂ 07/05/2011).

Deve-se indagar diante deste dado: o que leva uma professora a esta aparente alienação das suas responsabilidades diante do fazer pedagógico, mesmo sendo ela uma educadora que aceita sua aluna com NEE em classe, preocupa-se como o modo de lidar com ela e que reconhece a necessidade de pesquisar a condição autista desta criança? Será que esta professora realmente desconhece suas funções? Será que, mesmo em tempos de inclusão, ela acredita que é a aluna com NEE apenas quem deve esforçar-se para acompanhar a turma? Ou prevalece o entendimento de que o planejamento de atividades pedagógicas para os alunos com NEE pode ser feito por alguém cuja função está associada à dimensão do cuidar, e não do educar, pois educar não é algo prioritário para esta clientela?

Dentro de uma lógica de inclusão escolar associada apenas à necessidade de sociabilidade ou superação de preconceitos, e não à aprendizagem dos conteúdos

historicamente acumulados pelo homem, uma cuidadora pode realizar atividades que apenas entretenham a criança e garantam sua permanência na turma. De todo modo, este posicionamento indica, por um lado, o desconhecimento de PD quanto às orientações do Núcleo sobre as funções dos cuidadores, por outro, a necessidade de se explicitar o papel dos professores em salas de aula inclusivas.

De maneira mais ampla, o processo denuncia o nível de fragmentação na gestão e organização dos sistemas educacionais e as falhas daí decorrentes, como sinaliza Siems (2010), em razão da dicotomia entre os “planejadores”, aqueles que ditam as regras, que pensam as propostas, e os “executores”, aqueles que se encontram em sala de aula, no cotidiano da escola. Nesta lógica, à Secretaria Municipal de Educação, em consonância com a SEESP/MEC, por meio do Núcleo de Educação Inclusiva, caberia pensar e orientar a prática dos professores em sala de aula comum, refletindo uma relação hierarquizada e pouco participativa nos processos de construção e efetivação da proposta de inclusão escolar.

A professora PF, por outro lado, delega provisoriamente a responsabilidade do planejamento. É possível supor, por um lado, que, diante da ausência de um coordenador pedagógico na escola, PF escamoteia sua acomodação, uma vez que não faz qualquer tentativa de planejar de modo a atender o conjunto da classe; ou que a educadora ainda não sabe como fazer um planejamento que contemple as necessidades, particularidades e potencialidades de todos os alunos, o que implicaria em eventual adaptação ou acomodação curricular. O dado evidencia que PF se encontra paralisada, aguardando a iniciativa da coordenação pedagógica para realizar o planejamento de suas aulas e, enquanto isso, transfere sua responsabilidade para a cuidadora. A cuidadora é uma profissional que poderia contribuir com o planejamento, dentro de uma proposta colaborativa, mas, como isso não faz parte de suas atribuições, também não é exigida quanto à qualificação necessária para assumir tal compromisso.

Considerando que estas observações foram realizadas no mês de maio, constata-se que o trabalho pedagógico realizado junto a aluna de PF ocorreu, até aquele momento, de modo assistemático, sem objetivos, estratégias ou atividades previamente definidas pela professora, o que resulta na ausência de indicadores claros que permitam uma futura avaliação dos avanços alcançados pela aluna e do trabalho desenvolvido. A demanda neste caso associa-se à necessária apropriação por parte da educadora de suas responsabilidades, mas também ao desenvolvimento de competências para construção do próprio planejamento, o que remete novamente ao questionamento da proposta de formação do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED e ao papel atribuído e desempenhado pelos professores da educação especial que hoje

assumem as salas de recursos multifuncionais, já que nem são lembrados pelos educadores da classe comum como possíveis colaboradores no processo de construção das adaptações e flexibilizações curriculares.

A LDB 9.394/96 refere-se à necessidade de professores capacitados para inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em classes comuns (BRASIL, 1996), e a Resolução CNE/CNB 2/2001 aponta a necessidade de as classes comuns oferecerem flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b). No presente estudo, a demanda dos professores que atuam junto a alunos com NEE nas classes comuns por melhores condições de trabalho apontou para questões salariais, número de alunos por sala e tempo disponível para buscar e receber orientações junto aos profissionais do Núcleo de Inclusão da Secretaria de Educação, como sinalizam os episódios das entrevistas que se seguem.

Eu acho que as autoridades, olha bem, eu gostaria assim, quando o professor tivesse alunos especiais que recebesse mais, porque dá trabalho, salas... , diminuir as turmas para facilitar a atenção, e um aumento na remuneração, as turmas são enormes (PD).

Segundo Siems (2010), a docência como profissão exige uma base de formação e uma condição de atuação profissional que perpassa desde as questões de remuneração e organização do tempo/espço escolar, até o reconhecimento e valorização social da profissão. As condições de trabalho fazem parte do processo de profissionalização do educador e a melhoria destas condições deve compor uma política de gestão de pessoal que se preocupa em reverter o processo de proletarização da docência, em busca da qualidade na educação. Neste sentido, a posição aqui defendida é que as melhorias salariais se constituam em uma das principais formas de valorização do trabalho de todos os docentes, não sendo relevante diferenciar aqueles que trabalham ou não com alunos da educação especial em salas comuns, pois a perspectiva desejada é que todos, as crianças e jovens com NEE, possam ter acesso à escolarização, o que implicaria a presença de um ou mais alunos nestas condições em quase todas as salas de aula, constituindo-se em realidade comum a todos os profissionais da rede.

Quanto à quantidade de alunos, a professora PB diz:

[...] A sala estava lotada, 33 alunos, e eu pensei que esta condição possivelmente dificultava o trabalho da professora de incluir sua aluna (DC₁23/03/2011).

A média de alunos por sala entre os seis professores participantes era de 28, considerando o total de classes e de estudantes matriculados nas três escolas, quantidade significativa em se tratando de alunos dos anos iniciais do fundamental. Vale lembrar que, em tramitação no Senado, mas já aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados em 2009, encontra-se o projeto de PL nº 597/2007 (MALULY, 2007) que, mesmo sem qualquer referência aos alunos da educação especial, já limita o número de alunos por sala de aula nas escolas públicas, prevendo o máximo de 25 estudantes por professor para os anos iniciais do ensino fundamental.

A educadora PD afirma que a diminuição da quantidade poderia assegurar condições para o oferecimento de uma maior atenção ao seu aluno com NEE. Por outro lado, a investigadora constatou que a professora PB trabalha com 33 alunos em classe, número superior à média de toda a rede, condição que dificulta a construção de relações simétricas entre todos na sala de aula, simetria entendida aqui como “igualdade de oportunidades no que se refere à ocupação do tempo e do espaço interativo, à expressão individual, à negociação e à escolha” (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989), condição indispensável aos espaços educativos efetivamente democráticos.

Segundo a fala da professora PA, a composição das suas quarenta horas de trabalho semanais não inclui o tempo destinado à procura do Núcleo de Inclusão, sediado na SMED, e os profissionais responsáveis pela implementação da política de inclusão na rede não visitam sua escola.

[...] Sim, eu tenho (referindo-se ao conhecimento da existência do Núcleo de inclusão da SMED), mas falta disponibilidade de tempo para o professor, nós que temos 40 horas, nós não somos dispensados para procurar o Núcleo de Inclusão, e o Núcleo também não vem à escola (PA).

O discurso da professora revela sua expectativa de interlocução e denuncia o fato de que os professores, de maneira geral, não tem controle nem gerenciam seu tempo no contexto escolar, sendo privados de espaços para reflexões, troca de experiências aprofundamento de estudos, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas transformadoras. Como já dito anteriormente, o redimensionamento da organização do tempo/espaço escolar se constitui num desafio que passa pelo enfrentamento de relações de poder no sistema educacional, o que implicaria na necessária organização dos educadores para travarem uma luta política coletiva.

O depoimento da educadora reforça o dado construído junto à diretora de sua escola, que indica a escassa presença dos profissionais do Núcleo no estabelecimento de ensino, inviabilizando o acompanhamento do trabalho dos educadores. Por outro lado chama

novamente a atenção o fato de a professora não se referir ao tempo disponível ou projetado para possíveis encontros com a profissional responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais de sua escola, mesmo considerando que o período de funcionamento desse espaço não ultrapassava seis meses em meados de 2010. Esta realidade contradiz o que está previsto no Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 4/2009, que trata das atribuições do professor do AEE: orientação a professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a).

4.1.4 Definições necessárias à política de inclusão escolar

As demandas por melhorias nas diretrizes para a política de inclusão escolar incluem: definir concepção e objetivos da inclusão escolar; explicitar as funções da escola e o lugar da escolarização para alunos com NEEs; definir indicadores de acompanhamento da política; e precisar melhor a população-alvo da educação especial.

No processo de investigação, emergiram dúvidas das professoras relacionadas às discussões teóricas presentes desde os primórdios da inclusão escolar, quando “inclusivistas” e “inclusivistas totais” divergiam sobre as concepções e objetivos da proposta, mas que são ainda atuais em educação especial. Para ilustrá-las, serão apresentados trechos de fala da professora PA, que tem em sala uma aluna de 13 anos, com Deficiência Intelectual, repetente do ano 2 do Ciclo II. Esta adolescente não reconhece ou grafa as letras nem apresenta evolução na aprendizagem dos conteúdos da série, mas teve progressos na relação com os colegas e no comportamento social.

[...], mas eu gostaria de saber como é que os teóricos consideram a proposta de inclusão. Esta criança está incluída a partir do momento em que ela está dentro da escola com outras crianças normais, ou ela está incluída a partir do momento que lhe é dada a oportunidade de está desenvolvendo atividades que possibilite o seu desenvolvimento cognitivo, físico, qualquer uma das áreas? (PA)

[...] não está claro para mim, se esta inclusão é só a parte social ou se esta inclusão permeia pelo pedagógico também, pelo desenvolvimento dessa criança. (PA)

Na busca pela produção de um sentido para a inclusão escolar, a educadora PA expressa com bastante clareza suas dúvidas conceituais: é preciso assegurar que os alunos com NEE construam conhecimentos e habilidades para a vida dentro e fora da escola ou é

necessário apenas favorecer a sua socialização, a formação de amizades e oportunizar mudanças no pensamento estereotipado e preconceituoso dos colegas com relação às deficiências e incapacidades? As implicações deste tipo de incerteza podem ser devastadoras, pois geram ansiedade e trazem indefinição ao papel do educador, o que conseqüentemente compromete sua prática pedagógica. Corre-se o risco de o professor acomodar-se ou paralisar-se diante desse impasse, pois sem uma meta clara a perseguir, sem ter aonde ir, qualquer lugar serve.

Embora o Núcleo da SMED manifeste-se em consonância com a concepção de inclusão presente na política nacional, mais próxima dos pressupostos da inclusão total, esta professora mostra-se insegura diante dos objetivos e concepção de inclusão oficiais. O desconhecimento por parte de educadores, alunos e gestores das reais finalidades das políticas educacionais já foi apontado por estudiosos como uma das maiores dificuldades vivenciadas neste processo (ROCHA; SOUZA, 2008).

Mais adiante, as enunciações de PA revelam um modo de pensar a inclusão, mas ela duvida de si mesma:

[...] Talvez estas crianças estejam até incluídas, e eu estou dizendo que elas não estão, porque eu vejo a inclusão neste sentido, em todos os aspectos: ela tem que estar na sala, ela tem que participar das atividades, ela tem que se relacionar bem comigo, com os colegas, vejo inclusão assim.

Para esta professora, inclusão quer dizer mais do que socialização das crianças com NEE, mas ela pensa que pode estar “errada”, pois desconhece as bases teóricas que sustentam a tese de que incluir educacionalmente significa buscar a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência, a participação e o aprendizado escolar. Consolida-se assim o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de significado e de sentido pessoal, de que nos fala Rocha e Souza (2008). Deste modo, faz-se necessário esclarecer as determinações ideológicas e filosóficas nas tendências em educação especial, de modo a favorecer a conscientização das concepções de inclusão escolar que orientam as práticas pedagógicas.

A necessidade de definições mais claras sobre as funções da escola e da escolarização para os alunos com NEE relacionam-se inteiramente com a concepção de inclusão e emergem das contraditórias falas e práticas pedagógicas das professoras:

[...] Está incluído porque ele foi bem aceito, os colegas brincam com ele, ajudam ele, defendem ele, foi aceito. E o individuo também tem de se sentir socializado, na área da socialização. [...] No que eu entendo por inclusão, ele está, ele alcança o objetivo,

dentro da condição dele. No que eu entendo por inclusão, ele está, mas dentro do limite dele, porque a gente analisa aonde ele chegou (PF).

[...] Porque se eu pego uma criança especial no início do ano e, no final do ano, eu não consigo desenvolver atividade nenhuma com ela, ela está incluída? Está incluída no processo? É isso que estou querendo, e é isso que me angustia muito. Como é que hoje eu dei aula e não consigo desenvolver atividade nenhuma com AB! Eu não vou dizer que tenho uma criança com NEE que está incluída no processo. Eu queria saber se esta é a inclusão (PB).

[...] Durante todo este tempo, a professora [...] não lhe apresentou a atividade nem outra alternativa de trabalho. A criança ficou com o papel que eu distribuí em classe, sem saber o que fazer, nem como proceder (DC₂ 04/05/2011).

Nas entrevistas, as professoras PF e PB mostram posições diferentes quanto ao objetivo da inclusão e ao papel da escolarização de alunos com NEE. A primeira enfatiza a importância de o aluno ser aceito, sua socialização e a interação com os pares como critérios a serem observados no processo inclusivo. A segunda é coerente quando aponta que a inclusão escolar pressupõe a participação ativa dos alunos com NEE diante das propostas pedagógicas da escola regular e mostra-se implicada no processo quando assume a responsabilidade pelas atividades desenvolvidas em sala comum. Em verdade, as questões que estão latentes nas formulações ou no comportamento indiferente das professoras dos anos iniciais do fundamental são: os alunos com NEE que estão inseridos nas classes comuns das escolas regulares “precisam” aprender a ler, escrever, contar, saber geografia etc.? Eu tenho a responsabilidade de alfabetizar estas crianças? A resposta a estas indagações não estão explícitas na atual política nacional, e a atuação da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista não tem conseguido evidenciar para as professoras deste estudo suas expectativas quanto à escolarização dos alunos da educação especial.

Considera-se que a educação escolar constitui-se “em uma instância fundamental para a socialização de conhecimentos historicamente acumulados” (MEIRA, 2003, p. 17), sendo preciso garantir o domínio de recursos necessários para a apreensão desses conhecimentos, de modo que a educação se realize em cada sujeito. A concepção de prática pedagógica decorrente desta abordagem é centrada nos processos de construção do conhecimento, cuja finalidade é propiciar o desenvolvimento do educando, em todos os aspectos que o constituem como sujeito singular e, ao mesmo tempo, pertencente ao gênero humano (ANTUNES, 2007).

Por outro lado, considera-se que as pessoas com NEE têm direito a educação e que o princípio da inclusão escolar pressupõe que todos os alunos devam ser inicialmente inseridos em classes comuns, para onde deverão convergir a multiplicidade de recursos humanos, materiais e didáticos da área de Educação Especial. Mas, como afirma Mendes (2008b, 2009), quando forem esgotadas todas as possibilidades de apoio, e a escolarização na escola

regular não for bem sucedida ou ainda se for opção familiar, diferentemente da política nacional defende-se que outros tipos de serviço poderiam ser utilizados pelo aluno com NEE (classes de recursos ou classes especiais e mesmo escola especial), combinados ou não com a sala comum.

Observou-se que os professores participantes sentem necessidade de melhor acompanhamento da política de inclusão, o que implica em definições mais claras a respeito dos indicadores para este acompanhamento no contexto das suas salas de aula

[...] precisa mais acompanhamento da Secretaria de Educação, com psicólogos. Não estou falando que o psicólogo tem que ficar plantado aqui na escola, eu to falando de acompanhamento: “o aluno é assim assim. Eu tenho que saber como o aluno está, com o relatório que eu faço, aí tem o relatório da sala de recursos multifuncional, que também tem o relatório que faz, a Secretaria de Educação, tem Psicólogo lá, que tem que está a par, pra dar o suporte para gente aqui, e para os meninos (PD).

Para a participante PR está claro que os técnicos da secretaria de educação só poderão atender as suas demandas relativas à inclusão escolar se estiverem acompanhando efetivamente como se encontra o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos da educação especial nas escolas. A professora sabe que a SMED tem acesso a dados suficientes, obtidos em relatórios elaborados por professores, para compreender como se encontram os alunos com NEEs nas escolas e sobre o trabalho a eles dirigido, no entanto parece duvidar que a Secretaria esteja realmente “a par” do que acontece. Nesta lógica, a fragilidade ou mesmo a falta de retorno e suporte dos profissionais do Núcleo seria consequência direta da falta de acompanhamento da proposta inclusiva, o que só se efetiva com definições claras de indicadores.

A definição de indicadores para o acompanhamento de qualquer política pública vincula-se aos processos de avaliação e estão diretamente relacionados aos objetivos desta mesma política. No que se refere à política de educação especial na perspectiva da inclusão, o governo federal tem se preocupado com avaliações quantitativas, averiguando o possível crescimento da matrícula de alunos com NEE inseridos em classes comuns; o crescimento do número de serviços públicos em educação especial; a quantidade de SRM e a de alunos atendidos nestas salas, a quantidade de recurso destinados aos sistemas públicos e às instituições privadas de caráter filantrópico, etc., Este posicionamento é compreensível na perspectiva de quem tem como meta a universalização do acesso dos alunos com NEE à educação, mas não é suficiente, pois os aspectos qualitativos do processo de inclusão escolar,

que se relacionam diretamente às questões da permanência, do ensino e aprendizagem não podem ser apreendidos inteiramente a partir dos indicadores hoje existentes.

Para se avaliar o real nível de qualidade da educação que está sendo oferecido aos alunos com NEE não basta saber o quanto de serviço, materiais ou recursos estão sendo destinados ou ampliados na Educação Especial, mas é preciso questionar o como está se dando o trabalho realizado, utilizando indicadores para avaliação desta qualidade.

Faz-se necessário investigar: como as equipes de Educação Especial implementam a política nos municípios; como tem acontecido o processo de aprendizagem e de convivência dos alunos com NEE em salas de aula comum, quais dificuldades e conquistas eles têm alcançado; como os professores das classes comuns estão desenvolvendo suas práticas e que avaliação fazem, junto com a comunidade escolar dos resultados de seu trabalho; que progressos são verificados pelos profissionais das SRM em seus alunos, etc.. Nesta lógica, no contexto das escolas e das salas de aula, os professores também precisam ter claro, em primeiro lugar, com qual objetivo de inclusão escolar trabalham, depois necessitam saber quais indicadores utilizar para avaliar se seu aluno está efetivamente incluído em sua sala e na escola onde convive e aprende. Diante destas referências, que devem ser construídas em diálogo e/ou confronto com os indicadores nacionais e municipais, ele poderá planejar, trabalhar e avaliar pedagogicamente seus alunos com NEE.

Há posicionamentos distintos entre os professores quanto ao melhor lugar para assegurar a escolarização dos alunos com NEE, pois nem todos defendem a inclusão de qualquer aprendiz em classes comuns do ensino regular, o que é compreensível, uma vez que não há consenso na área sobre o tema. No entanto, observam-se nos dois casos, referências vagas e imprecisas a respeito da clientela da educação especial.

[...], tem alunos que não da pra ficar na sala do ensino regular por que tem aluno que precisa de um ambiente que realmente tenha conhecimento geral do que passa com ele, em casos extremos; agora tem muitas pessoas que vivem isolados, que são anuladas, a margem da sociedade, que hoje se chama de especiais, que tem condições de estar. [...] Mas no caso extremo do aluno assim violento, ai não, ai precisa ter critérios, ai seria outro espaço, outra escola, a não seria uma escola regular. (PF)

[...] Eu acho que não, eu acho que todos têm que estar incluídos aí, na sala normal, por mais que ele tenha as dificuldades dele, que ele tenha o problema de saúde dele, mas ele tem que estar incluso ali. Por que eu acredito que ele tem avanços assim. (PB)

As professoras PF e PB, para se referirem aos alunos com NEE utilizam expressões e adjetivações como “casos extremos”; “pessoas que vivem isoladas, que são anuladas, a

margem da sociedade”; “alunos assim violentos”; pessoas com “dificuldades” e com “problemas de saúde”, evidenciando, mais do que a necessidade de mudanças no uso da nomenclatura, a demanda por definição mais precisa desta população. As falas das educadoras aproximam-se das referências feitas pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), que passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação brasileira quando publicada, ao assegurar que não só às crianças com deficiência ou com transtornos, mas também àquelas originárias de grupos culturais nômades, representantes de minorias lingüísticas, às que estão nas ruas ou são assistidas por outros programas sociais têm direito à escolas inclusivas.

Embora seja certo que há alunos com NEE nas condições anteriormente citadas, também existem muitas crianças e jovens que apresentam vários tipos de dificuldades, comprometimentos em sua saúde e que ainda hoje vivem isolados, mas não compõem a clientela da educação especial hoje. A realidade concreta revela que as escolas são espaços contraditórios e muitos são os tipos de sujeitos por ela excluídos, pois esta exclusão é também de classe, de gênero e de cultura; são os “ninguéns” que a escola fabrica (FREITAS, 1993; LINHARES, 1993; MOREIRA, 1993). Como esta é também uma contradição gestada não apenas na escola, mas no próprio sistema capitalista, também não será resolvida somente no intramuros da escola (LINHARES, 1993; MOREIRA, 1993). Entretanto não são todos estes os sujeitos aos quais se referem a atual política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva..

A definição da clientela da educação especial modifica-se ao longo do tempo nas legislações e políticas educacionais (FERREIRA, 2006) e mais recentemente, em 2007, na sua primeira versão, e em 2008, na segunda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007a, 2008) identifica, como sujeitos da educação especial, os alunos com deficiência, os com transtornos globais de desenvolvimento e aqueles com altas habilidades/superdotação, apontando para uma resignificação destes conceitos a partir da compreensão de que as pessoas se modificam, transformando o contexto no qual se inserem. A Resolução n 4/2009 do CNE/CEB especificou:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett,

transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Embora esta Resolução seja mais precisa, observa-se ainda a ausência de indicadores claros para avaliação da deficiência intelectual, e falta de diretrizes acerca do “por quem” e do “como” os alunos com NEE devam ser avaliados e identificados, o que assegura, por um lado, maior liberdade aos sistemas de ensino para construção de seus próprios critérios, mas por outro a possibilidade da utilização de referências e procedimentos avaliativos vagos e/ou conflitantes entre os diversos sistemas, o que pode dificultar o acompanhamento da própria política a nível nacional.

4.2 DEMANDAS DE PROFESSORES NO DOMÍNIO DA FORMAÇÃO

A formação do professor é de significativa importância na busca pela transformação da escola em um espaço de conhecimento, de pesquisa e na procura de alternativas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades e a valorização das diferenças daqueles envolvidos no processo educativo. Os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor são de longa duração. Não começam com a formação inicial, pois existem os saberes prévios, nem se encerram ao final da graduação; eles se estendem pela experiência da profissão. A formação precisa ser debatida no âmbito da formação inicial e continuada, como aspectos indissociáveis, tomando como base as condições de trabalho, de carreira, a remuneração e as experiências pessoais e profissionais. Assim, formação é aqui entendida como

processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo (TARDIF, 2002, p. 177).

Nesta perspectiva o professor, à medida que modifica seus saberes e fazeres pelas releituras das experiências pedagógicas, pode se constituir como agente ativo e transformador do espaço escolar.

Os resultados do presente estudo evidenciaram que uma das principais demandas dos professores em exercício decorrentes da inclusão escolar continua sendo a formação, mesmo

por parte daqueles que participaram dos cursos oferecidos pelo Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, corroborando os achados da literatura na área (MENDES, 2002, 2008a, 2008b, 2009; FREITAS, 2009; JESUS, 2008; MIRANDA, 2009; LAGO, 2010). No entanto, ao se posicionarem acerca desta formação continuada, os educadores especificam que as áreas de dificuldade são diversificadas, pois envolvem tanto aspectos vinculados às interações sociais quanto às práticas pedagógicas, sinalizando que as contribuições de equipes multiprofissionais serão necessárias nesse processo formativo.

Deste modo, considerando nesta pesquisa o eixo temático “Demandas de Professores Relacionadas à Formação”, as categorias e subcategorias de demandas que emergiram da análise das entrevistas e das observações estão ilustradas no Quadro 11 e, posteriormente, analisadas.

Quadro 11 – Caracterização das demandas dos professores relacionadas à formação

DEMANDAS DOS PROFESSORES RELACIONADAS À FORMAÇÃO	
CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1.0 Desenvolvimento de Habilidades interpessoais	1.1 Como intensificar trocas sociais e melhorar qualidade da relação com o aluno com NEE. 1.2 Como preparar os colegas 1.3 Como lidar com o preconceito dos colegas 1.4 Como assegurar igualdade de direitos e deveres em classe respeitando as diferenças 1.5 Como trabalhar colaborativamente com a cuidadora 1.6 Como lidar com as famílias
2.0 Conhecimentos sobre o aluno	Obter informações prévias sobre a condição do aluno com NEE
3.0 Conhecimentos necessários à prática pedagógica	3.1 Conhecimentos sobre as NEE e suas implicações pedagógicas 3.2 Conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento 3.3 Conhecimentos sobre estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos 3.4 Como ensinar em sala de aula inclusiva 3.5 Como ensinar alunos com deficiência intelectual

Fonte: Pesquisa 2011.

4.2.1 Demandas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades interpessoais

Esta categoria refere-se às demandas dos professores por um tipo de formação continuada que lhes permita: intensificar e melhorar a qualidade da sua relação com os alunos com NEE; compreender, falar sobre e manejar situações em sala de aula, para melhorar a relação entre estes alunos e seus pares, bem como situações extraclasse referentes à relação

com os familiares dos estudantes com NEE; e, por fim, que possibilite a construção de relações colaborativas com as cuidadoras.

As interações sociais serão concebidas neste trabalho, segundo a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, como espaços simbólicos geradores de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades, como elemento fundador, mantenedor ou transformador das sociedades. Compartilha-se também a posição de Davis, Silva e Spósito (1989) de que as interações sociais podem servir a diversos fins, tanto positivos como negativos, podem ser fonte de informações verdadeiras ou preconceituosas, favorecer a dependência ou independência, a alienação ou a consciência e, neste sentido, elas nem sempre são formativas. Deste modo é preciso levar em consideração os valores culturais que se inscrevem no conjunto das relações interpessoais que são valorizadas ou desvalorizadas, do ponto de vista emocional, intelectual ou social. A seguir serão ilustradas algumas dessas subcategorias deste tipo de demanda por aprimoramento nas habilidades interpessoais do professores

4.2.1.1 Como intensificar trocas sociais e melhorar qualidade da relação com o aluno com NEE

Durante as observações, constatou-se a necessidade de intensificar a frequência das interações entre algumas educadoras e seus alunos com NEE, que chegaram a passar todo um período em classe sem que suas professoras lhes dirigissem a palavra.

[...] A professora (PA) não se dirigiu a ela (AA) em nenhum momento durante toda a tarde (DC₁23/03/2011).

[...] Durante todo este tempo, a professora (PC) não se dirigiu à aluna alvo (AC), (DC₂04/05/2011).

A situação vivenciada pelos alunos com deficiência intelectual ou auditiva (AA e AC) foi extrema, pois durante todo o período escolar não se comunicaram verbal ou fisicamente com suas professoras e permaneceram quase isolados na sala de aula, já que interagiram ocasionalmente apenas com alguns colegas. Mesmo considerando que nas demais observações a conduta das professoras tenha sido relativamente distinta, este dado indica uma possibilidade especialmente comprometedoras para o amadurecimento sócio-afetivo e cognitivo de alunos com NEE em tempos de inclusão.

Os prejuízos do afastamento das educadoras podem ser mais bem dimensionados se for aceita a premissa vygotskiana da importância e necessidade das experiências sociais para o desenvolvimento humano intelectual, afetivo, social ou moral, sem as quais nenhuma criança

poderá construir, de uma maneira positiva, as estruturas fundamentais do pensamento e da linguagem. Se for considerado que a condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de se desenvolver apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo família, escolar, etc., como aponta Beye (2005), a segregação imposta pelas professoras às crianças com NEE deste estudo constituirá fator fragilizador para o seu pleno desenvolvimento. Em outro dado, observa-se que a aluna AE interagiu apenas com a cuidadora durante a tarde e, em um dos dias observados, não houve trocas com seus colegas de sala.

[...] Durante todo este tempo, AE vive uma realidade à parte com sua cuidadora e tanto a professora (PE) como os colegas a ignoraram, mesmo quando ela fazia barulho, que chegava a atrapalhar a leitura, incomodando (DC₁31/03/2011).

[...] No que se refere à criança alvo, em toda a tarde nenhuma criança se aproximou de AE (DC₂28/04/2011).

Neste caso quem realizava todo o trabalho com a aluna AE era a cuidadora, mas como se afirmou anteriormente, embora esta possa estar fazendo o seu melhor, a responsabilidade pela condução do processo educativo em classe deveria ser da professora. Além disso, as docentes se constituem em modelo e principal referência para os demais colegas, que tenderão a imitar sua conduta de distanciamento dos alunos com NEE, perpetuando o isolamento e a sua exclusão no interior do espaço escolar.

A observação sobre a ausência de contato entre estudantes com NEE e seus pares na sala de PE, quando confrontada com as afirmações anteriores das professoras sobre as conquistas na socialização de seus alunos especiais, evidencia que os avanços nesta área não eliminaram todas as situações de exclusão dentro de sala de aula. Considera-se que o distanciamento entre colegas também é prejudicial ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos da sala.

Compreende-se que as crianças de uma mesma classe não são iguais, pois possuem potencialidades, características e limitações diversas, e as estratégias de pensamento e ação, os recursos utilizados e as informações sobre os problemas com os quais se defrontam também são singulares, em níveis distintos. Portanto, as relações entre crianças são assimétricas, no sentido usual do termo (DAVIS; SILVA; SPÓSITO, 1989). Por outro lado a criança acrescenta novas competências às existentes, à medida que realiza, no grupo cultural onde está inserida, novas apropriações semióticas (tendo a linguagem como principal recurso) e tem suas experiências mediadas por adulto ou por alguém mais experiente em uma ou mais áreas (BEYE, 2005). Assim, considerando a importante contribuição das trocas nas interações

sociais para a zona de desenvolvimento proximal, em que crianças mais experientes ou em condições cognitivas mais avançadas podem estabelecer pontes de mediação para crianças com menor nível de desenvolvimento, os prejuízos do distanciamento entre alunos com NEE e seus colegas são indiscutíveis. Pesquisas recentes têm demonstrado que as interações em classe e extraclasse podem promover intimidade e prazer para todas as crianças; que nas trocas entre alunos com e sem NEE, mediadas em alguns casos pela professora, mesmo havendo certo nível de disputa, de segregação e de dependência, todas constroem conhecimentos e se constituem como sujeitos, internalizando papéis e funções sociais, o que possibilita a formação da personalidade (SILVA; MARTINS, 2010).

Também foi observada a necessidade de aprimorar a qualidade das interações em razão da superproteção ou infantilização presentes no modo de alguns adultos lidarem com os alunos com NEE na escola, como podem demonstrar os registros nos diários de campo seguintes:

[...] uma monitora da escola se aproxima, pega na mão de AC e fica todo o tempo do intervalo protegendo-a, mas também impedindo interações sociais, sob o olhar conivente de professores (PC e outros) e da coordenadora da escola (DC₁07/04/2011).

[...] A cuidadora pareceu um pouco incomodada com a dependência da aluna; assisti ao momento em que falou para a professora (PD) que AD, quando percebe que precisa sair da sala, já estende sua mão para segurar na mão do adulto. A professora não disse nada nem deu qualquer orientação (DC₂10/05/2011).

As atitudes superprotetoras da monitora e das professoras no primeiro episódio são evidentes, pois impedem à aluna com NEE enfrentar desafios. Considerando que a aluna de PC apresenta deficiência auditiva e não domina a linguagem de sinais, compreende-se a preocupação da professora e da escola em oferecer certo monitoramento no momento do recreio, a fim de mediar a sua comunicação. No entanto questiona-se a necessidade do acompanhamento ininterrupto da uma monitora e a forma de fazê-lo.

A presença adulta inibe a emergência de possíveis desentendimentos ou conflitos, mas também destrói a possibilidade de a aluna e seus colegas tentarem resolvê-los, inviabiliza a aprendizagem pelas consequências, reforça o isolamento e a exclusão. Por outro lado, não seria mais educativo permitir que o educando solicitasse ajuda quando desejasse? Como não é uma criança que precisa de contenção física nem de apoio para locomoção, não havia necessidade alguma de ser constantemente levada pela mão. Neste contexto, o aprendiz com NEE e seus colegas perdem a oportunidade de descobrir novas formas de expressão, de tentar negociação, de tecer intimidades e de vivenciar o prazer da convivência compartilhada. A

estudante em questão é quem mais se prejudica, pois permanece dependente. Dito de outra forma, a criança com necessidade educacional especial fica debilitada no que tange à importância das trocas interpessoais.

No segundo episódio, a preocupação coerente da cuidadora com o nível de dependência da criança autista (AD), alimentado pela própria escola, não encontra ressonância na professora PD, que perde a oportunidade de fornecer orientações sobre estratégias para a construção da autonomia de sua aluna. Já as professoras PB e PD impedem suas alunas de resolverem com autonomia seus próprios problemas e amadurecerem, respectivamente, como evidenciam os excertos a seguir.

[...] A professora (PB) quase bateu na mão da criança e falou de forma ríspida: SAI DAÍ! DEIXA O MATERIAL DE AB EM PAZ! [...] durante a tarde ocorreu de várias crianças pegarem algum material de outro colega, gerando até alguns desentendimentos, mas a professora não interferiu (DC₁28/03/2011).

[...] a professor (PD), ao encorajá-la (AD), fala como se estivesse tratando com uma criança bem mais nova que os demais da classe (DC₂10/05/2011).

A aluna de PB é uma criança com paralisia cerebral que não apresenta deficiência intelectual, segundo a professora e a SMED, no entanto tem sério comprometimento de fala e não conta com recursos alternativos em classe. Isso dificulta, mas não impossibilita sua expressão e comunicação, já que colegas e professora, em vários contextos, entendem suas intenções e necessidades. O tipo de interferência de PB impede que a aluna com NEE se posicione diante do interesse dos colegas pelo seu material e inibe sua própria manifestação de agrado ou insatisfação, além de possibilitar o surgimento de sentimentos negativos no colega com relação à aluna com NEE ou à própria professora, pela forma autoritária e verbalmente agressiva com que foi tratada.

A literatura em psicologia, ao discutir os riscos da superproteção para o desenvolvimento da autonomia infantil, analisa que esta atitude por parte de adultos significativos, quando frequente, pode traduzir-se em dupla mensagem: o mundo é extremamente perigoso, carregado de maldades ou você, criança ou jovem, é extremamente frágil para lidar com as adversidades da vida. Os sentimentos mais comuns daí decorrentes são o medo ou a impotência, que podem ser evidenciados em uma superexigência de atenção ou dependência por parte da criança, dificultando o desenvolvimento de suas capacidades (MALDONADO, 1994). Em relação à clientela da educação especial, esta questão é ainda mais delicada, pois as atitudes superprotetoras se fundamentam em uma determinada forma de conceber o “ser diferente” quando o olhar dos educadores é dirigido para a deficiência, a

limitação, e não para suas potencialidades nem para a organização pedagógica da escola (OLIVEIRA, 2006). Por outro lado, mesmo dirigida para adultos com deficiência, a superproteção tem o efeito de lhes reduzir o estatuto da maioria (ANJOS, 2006) e, quando fazem parte do seu histórico familiar, reforçadas por educadores, elas podem induzir a uma percepção do ambiente escolar como inseguro ou hostil (ALPINO, 2008). Assim, a demanda de formação precisa modificar estas práticas, a partir de reestruturações perceptivas dos docentes sobre os sujeitos com NEE, e desenvolver novas atitudes nas interações dos educadores com estes alunos.

A professora PD infantiliza sua aluna, que é autista e apresenta nível de desenvolvimento muito aquém dos seus pares em sala de aula, embora sua idade seja compatível com a da classe, o que aponta para compreensão do sentido infantil que a educadora atribui para a sua condição. Esta forma de tratamento, no entanto, não convida ao amadurecimento, pois este necessita de ações mediadoras em zonas de desenvolvimento proximal, para que aconteçam, ou seja, faz-se necessário um investimento nas atividades, jogos, tarefas, modos de relação que envolvam funções cognitivas em processos de construção, e não naquelas conquistas já instaladas, que favorecem a estagnação.

Também foram identificadas dúvidas dos professores quanto ao modo adequado de reagir às conquistas das crianças com NEE durante o processo de aprendizagem.

[...] No intervalo, a professora apresenta-me uma pergunta: “você acha que quando uma aluna assim como AB faz alguma coisa, deve ser elogiada?” Digo que não entendi bem a questão e pergunto se ela se refere a um elogio a qualquer ação ou a uma atividade específica realizada por AB. PB então esclarece que se refere a uma coisa que AB está aprendendo (DC₂18/04/2011).

A professora reconhece a importância da validação de novas aquisições infantis através do elogio, mas mostra-se insegura sobre o momento adequado para fazê-lo aos aprendizes com NEE. Ela parece considerar a possibilidade de todos os alunos com paralisia cerebral apresentarem necessidades emocionais semelhantes e que há diferenças permanentes entre os educandos atendidos pela educação especial e os demais. Suas inquietações apontam para a necessidade de uma formação voltada para melhoria da qualidade relacional entre educadores e estudantes que apresentem NEE, que questione a ilusão da homogeneidade intracategorial e evidencie que a criança com NEE é antes de tudo uma criança e, somente depois, uma criança com deficiência ou transtorno, pois “não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os gramas de doença, não se notando os quilogramas de saúde que a criança possui” (VYGOTSKY, 1997, p. 128).

4.2.1.2 Como preparar os colegas

Duas das professoras inicialmente relataram ter percebido maior nível de esclarecimento dos estudantes sobre seus colegas com NEE e melhor compreensão das diferenças, após o movimento de inclusão. Entretanto, em algumas falas posteriores e principalmente nos registros das observações em diários de campo, emergiram dificuldades das educadoras para conversar em classe sobre as características dos estudantes que apresentam alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, e para justificarem o trabalho diferenciado que, por vezes, faz-se necessário desenvolver com eles. Isto indica que, embora existam progressos no que se refere à convivência com a diversidade, ainda há demanda por uma formação que melhor qualifique as profissionais para este diálogo, ensinando-lhes a preparar os estudantes para a convivência e o trabalho conjunto com seus pares com NEE. Os excertos seguintes evidenciam esta demanda.

[...] A professora começa a escrever no quadro branco e os alunos a copiarem. Mesmo após um bom tempo, AA não tira seu caderno da mochila, e um dos colegas observa: “AA não faz nada!”. A professora (PA) não responde ao questionamento, observa a aluna com NEE, mas não faz nada (DC₂₀/04/2011).

Para contextualizar, vale esclarecer que, na sala da professora PA, a aluna com NEE não estava alfabetizada, pois só sabia grafar, com dificuldades, as letras do seu nome próprio e não havia recebido qualquer instrução ou atividade alternativa até o momento em que ocorre o episódio descrito. O não atendimento ao comando da professora PA por parte da aluna com deficiência intelectual é percebido e denunciado pelo colega, mas não compreendido, já que faltou a apresentação da justificativa para o comportamento.

Já na sala de PD, como pode ser visto a seguir, fica evidenciado o interesse dos colegas pelos materiais de determinada criança autista, e algumas dificuldades comportamentais dela chamam a atenção dos demais estudantes, mas a educadora não toma providências. Na ocasião, foi a cuidadora quem fez a contenção da aluna com NEE, sob o olhar atento e silencioso do restante da classe

[...] Os colegas mostram-se bastante curiosos sobre suas atividades e materiais diferenciados e seus comportamentos incomuns, principalmente quando é agressiva ou quando desarruma materiais. Mas ninguém, nem PD conversa nada em classe sobre o que ocorre (DC₂₁₀/05/2011).

A professora PB, na tentativa de inibir o tratamento desrespeitoso de determinados alunos para com um colega com Síndrome de Down, interfere em defesa da criança vitimizada, mas utiliza o argumento de que ela tem “um problema de saúde”.

[...] Não só aqui dentro da sala, por exemplo, na escola, aquela coisa que tinha de fazer dos meninos com Síndrome de Down objeto de brinquedo. Hoje já estamos conscientizando os meninos que ele não é objeto de brinquedo, ele [...] é uma criança como qualquer outra, porém ele só tem um problema de saúde, ele brinca, corre, ele faz tudo, dentro da capacidade dele (PB).

Diante desses episódios relatados, envolvendo as educadoras PA, PD e PB, questiona-se: que significados sobre as diferenças podem estar sendo construídos ou legitimados junto aos alunos nestas circunstâncias? O silenciamento e a fala dos docentes fazem perpetuar o estranhamento ou mesmo concepções associadas às incapacidades, anormalidades e doenças, reforçando não apenas o modelo médico-clínico de patologização das diferenças, mas um modo hierarquizado de pensar o funcionamento das relações sociais, onde sujeitos tidos como “normais” e “produtivos” assumem posição superior e privilegiada. No entanto, todas são práticas sociais fortalecedoras da exclusão. De acordo com Diniz (2004), no espaço escolar aprendizagens caricatas das diferenças vão se produzindo, aumentando o preconceito, pelo silenciamento nos currículos disciplinares e nas práticas educativas de reflexões sobre as diferenças e sobre o convívio entre elas.

Assim, os posicionamentos apontam a necessidade de melhor preparo das professoras para identificar oportunidades de diálogo com a turma sobre as características dos alunos com NEE, para serem cuidadosas na forma de fazê-lo e para desenvolverem consistentes argumentações em defesa do direito à diversidade, apresentando uma concepção crítica das diferenças. Uma formação que possibilite aos docentes construir, junto com o coletivo dos estudantes, novos sentidos sobre os sujeitos da educação especial e novas atitudes, com vistas à boa qualidade das interações sociais entre pares, uma vez que a meta maior, como sinaliza Omote (2004), é buscar o desenvolvimento das potencialidades humanas, respeitando-se as particularidades, limitações e possibilidades de todas as pessoas, fugindo da ordem social vigente na sociedade capitalista, que agrega valor às pessoas de acordo com seu potencial de produtividade e eficiência.

4.2.1.3 Como lidar com o preconceito dos colegas

Como visto, alguns professores sinalizaram que após o movimento de inclusão escolar houve amadurecimento dos alunos no que se refere à questão da discriminação, mas ela ainda

está presente na escola. Ao serem questionados diretamente sobre a temática os educadores evidenciam dificuldades em lidar com situações onde o preconceito se manifesta. Assim, tendo em vista à superação de barreiras atitudinais frente a alunos com NEE, outra demanda emergente na fala docente refere-se a uma formação que lhes ensine a lidar com o preconceito de colegas para com estes alunos, assegurando assim o caráter formativo das interações sociais. Os episódios das entrevistas a seguir referem-se às respostas ao questionamento sobre possíveis intervenções diante das situações de discriminação presenciadas:

[...] eu já vi, por parte dos alunos, que chacoteiam os outros pelas deficiências. Interfiro quando vejo na sala de aula, por exemplo, quando some algum objeto e vão até a bolsa dela, eu digo que não é desta forma, digo que pode ter sumido, pode ter caído no pátio na hora do intervalo. Eu mesma já olhei na bolsa dela, e não estava lá. Mostrei a bolsa dizendo que não estava lá [...] fiquei constrangida de fazer isso (PC).

A educadora PC tenta ensinar que o desaparecimento de um objeto pode ter diversas causas, não apenas a apropriação indevida por parte de alguém, entretanto, diante da possibilidade de furto, não questiona a postura invasiva dos colegas nem a atitude discriminatória em si. Por que procurar o material exatamente entre os pertences da colega com deficiência auditiva, quando não há precedentes desse comportamento por parte dessa aluna na escola? Ao olhar na bolsa da aluna para “provar” sua inocência, a professora não apresenta às crianças uma alternativa concreta para resolução do problema do desaparecimento, como também reforça o preconceito, pois expõe a criança com NEE diante de todos. Em outra entrevista, a professora PB diz:

[...] Já tentei intervir, mas os meninos não obedecem [...] Eu chego e peço para parar, mostro pra eles que é uma criança como qualquer outra, que tem sentimentos, que sabe o que é que está acontecendo, sabe o que não está acontecendo. Mas os meninos do ginásio, de outros professores do ginásio, que talvez não tenha trabalhado com eles, eles não te respeitam (PB).

A fala da educadora evidencia não uma dificuldade de argumentação, pois, no confronto com a atitude discriminatória, ela apresenta seu aluno com NEE aos demais estudantes como sujeito de direitos, mas evidencia a necessidade de uma preparação do conjunto dos educadores da escola para o enfrentamento do preconceito.

Entendendo o preconceito como fenômeno psicológico originado no processo de socialização, ele precisa ser combatido na escola não apenas no plano individual, mas, como ensina Meira (2003), através de projetos educativos coletivos, que objetivem uma educação voltada para a subjetividade e que adotem as reflexões como forma de frear a destrutividade

das práticas preconceituosas. Assim as condutas das educadores PC e PB apontam para a demanda por uma formação onde sejam construídos espaços interpsicológico de interlocução capaz de proporcionar reflexões sobre crenças e valores estigmatizados e preconceituosos relativos as pessoas com NEE, presentes no âmbito educacional, e que ajude na consolidação de uma consciência e práticas coletivas de combate às atitudes discriminatórias.

4.2.1.4 Como assegurar igualdade de direitos e deveres em classe respeitando as diferenças

No cotidiano da sala de aula, as professoras reconhecem a necessidade de garantir a todos os alunos os mesmos direitos, no entanto algumas desconsideram a importância de os estudantes com NEE cumprirem as mesmas normas socialmente construídas que regulam o funcionamento da instituição educativa. Parte-se do pressuposto de que a rotina escolar, fundamental na organização do trabalho realizado por alunos e professores, deve sustenta-se na existência de diversas regras que orientam o comportamento disciplinado e favorecem o funcionamento democrático do estabelecimento de ensino. Existem horários, procedimentos e condutas que precisam ser respeitados pelos diversos atores escolares, sob pena de alguma sanção mais ou menos severa, salvo quando existirem justificativas comprovadas ou impedimentos decorrentes de limitações. Nas turmas de crianças com oito anos observadas, também existem regrinhas de convivência afixadas nas paredes, orientando o comportamento esperado e sinalizando aqueles considerados inaceitáveis

Os registros em diário de campo a seguir evidenciam a omissão das professoras AF e AD diante de comportamentos dos educandos especiais que podem ser considerados indisciplinados, por contrariarem normas de funcionamento da rotina escolar válidas para todos os estudantes, mesmo tendo condições de cumpri-las.

[...] No momento do lanche, AF come sozinho, ao mesmo tempo que os colegas, mas, ao terminar de guardar seu copo e prato, AF não espera o restante da turma, e a professora (PF) permite que ele saia para o pátio, junto com a cuidadora, antes de autorizar o restante da classe (DC₁01/04/2011).

[...] Logo em seguida a monitora pega AD e sai da sala, sem se despedir de ninguém, nem mesmo da professora (PD) ou dos colegas como se não devesse qualquer satisfação, sem cerimônia, aparentando ser um fato recorrente esta indiferença. Todos as outras crianças pediram autorização à pró (DC₁08/04/2011).

[...] Na hora do intervalo, as crianças saem em fila, e eu vou com a professora pra merenda. AD já estava no pátio com a cuidadora. AD não

retorna em fila com os colegas, vem depois. Não há comentários da professora (DC₁08/04/2011).

Para discutir a convivência das educadoras com a desobediência dos seus alunos, é preciso considerar inicialmente que as diferenças se expressam materialmente no corpo e na concretude da vida das pessoas, mas ao mesmo tempo são marcadas e significadas discursivamente, produzindo verdades e saberes sobre o corpo, como afirma Louro (2003). Neste sentido questiona-se: quais sentidos a respeito do “ser aluno com NEE” estão sendo construídos junto a todos os discentes a partir da postura, ou melhor, da falta de atitude das professoras PF e PD? Os demais alunos não podem sair da fila, nem ausentar-se da sala sem falar com a professora, muito menos ir para o recreio sem autorização, mas o aluno com NEE pode, por quê? Pois ele é “diferente”. O significado atribuído pelas professoras ao “ser aluno da educação especial” parece associado a alguém que dever ser tratado com tolerância, permissividade e “ser privilegiado” do ponto de vista dos direitos.

As relações entre sujeitos e grupos sociais são permeadas por diálogos, negociações, conflitos, disputas e jogos de poder e, neste contexto, é que o discurso da tolerância precisa ser compreendido. Louro (2003), preconizando uma análise crítica do discurso, defende o abandono da posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação de determinados grupos sociais, dando-se conta da assimetria contida nesta ideia de tolerância, pois esta pressupõe condescendência, permissão, indulgência por parte de quem ocupa uma posição superior. Assim, o silenciamento das professoras evidencia tolerância para com a conduta indisciplinada de determinados alunos, demarcando a distinção entre os normais, produtivos, perfeitos e os anormais, deficientes e inferiores.

Outras reflexões podem ser feitas sobre o modo como o aluno com NEE se apropriará dos códigos culturais de seu grupo social no contexto escolar. Qual sentido de pertencimento à classe ou turma estará construindo este aprendiz, na medida em que recebe um tipo de tratamento que o distingue dos demais não pelo reconhecimento de suas necessidades, mas por que é “diferente”? Como processará a internalização de limites? Acredita-se que todas estas reflexões devem compor um processo formativo contínuo de educadores que problematize os significados instituídos e cristalizados sobre as diferenças e possibilite a construção de novos sentidos para as interações sociais no contexto escolar, a partir da reflexão sobre a necessidade de assegurar igualdade de direitos e deveres a todos os alunos. Uma formação que aponte alternativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas justas e democráticas em uma escola inclusiva.

4.2.1.5 Como trabalhar colaborativamente com a cuidadora

Existiram depoimentos e atitudes evidenciando a necessidade de professoras e cuidadoras desenvolverem habilidades para trabalhar colaborativamente, como apontam os registros a seguir.

[...] PB também se queixa da cuidadora. Diz que ela fica satisfeita com os progressos de AB, mas qualquer coisa que a aluna faz a cuidadora quer mostrar para a escola inteira; para isso tira AB da sala e fica circulando pela escola, pelas outras salas, se atrasa. “Já chega atrasada e sai deste modo, perde o que acontece em classe” desabafa a professora (DC₁28/03/2011).

[...] A relação da pró (PD) com a cuidadora também pareceu distante, havendo pouquíssimo diálogo ou comunicação não verbal (DC₁08/04/2011).

[...] Em verdade professora (PE) e cuidadora não trocaram uma só palavra nesta tarde (DC₁31/03/2011).

O conjunto dos apontamentos indica a falta de diálogo entre professoras e cuidadoras e divergências sobre o modo de conduzir o trabalho junto à aluna com NEE, que precisariam ser discutidas de forma honesta e cuidadosa, em tempo e espaço assegurados pela escola. Considerando a tendência das cuidadoras se responsabilizarem pela maior parte do trabalho junto aos alunos com NEE, como já foi mostrado, a falta de comunicação entre adultos tende a agravar o alheamento e a distância das professoras de seus educandos. Na tentativa de reverter a dinâmica atual, professores e cuidadores precisam desenvolvam várias habilidades sociais (assertivas, expressão de sentimento positivo, empatia etc.) para trabalharem colaborativamente, seja no planejamento, seja na avaliação seja no desenvolvimento das atividades em sala de aula, visando à inclusão escolar do aluno com NEE.

A literatura tem apontado que, em práticas colaborativas, problemas frequentemente ocorrem quando os profissionais precisam atuar muito próximos, mas pouco se conhecem e ambos estão habituados a trabalhar de forma independente, com sua própria rotina, tomando decisões sozinhos. No entanto, quando estão dispostos a ouvir o outro e abertos a novas ideias, a relação profissional avança e aperfeiçoa-se a qualidade de ensino oferecida as crianças (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000; KEEFE; MOORE; DUFF, 2001).

4.2.1.6 Como lidar com as famílias

Uma parceria entre família e escola se faz necessária porque as duas instituições têm finalidades comuns quanto ao desenvolvimento do aprendiz, como potencializar suas capacidades, promover a socialização e a sua autonomia. Ressalta-se a importância da

participação dos pais no trabalho colaborativo com os professores, visando à inclusão de alunos com NEE, pois aqueles trazem informações relativas à prática e ao cotidiano (GUTKIN, 1999). Os pais precisam ser envolvidos, pois, sem alterações no funcionamento dos vários contextos, incluindo o familiar, dificilmente é possível promover mudanças no comportamento dos alunos.

Assim é importante favorecer a abertura efetiva da comunicação entre familiares e educadores escolares, construindo um sistema relacional em permanente diálogo, de modo que ambos utilizem estratégias educativas convergentes, criando um elo entre as regras nos dois contextos (SIGOLO; OLIVEIRA, 2008).

Os depoimentos na presente pesquisa evidenciaram dificuldades das professoras de interagir e intervir com as famílias de alunos que apresentam deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, tornando premente uma melhor qualificação para lidarem com os diversos núcleos parentais.

[...] a gente tem muita dificuldade de estar presente com a família, porque a gente percebe que existe dentro da própria família a não aceitação da criança dessa forma. Então é como se a escola fosse tomar conta e resolver toda a problemática da criança e saber lidar, sem a interferência da família, sem nada (PE).

[...] Ao final da aula, a professora (PE) RECLAMA que a mãe de AE quer apenas um lugar onde sua filha possa ficar para que ela possa fazer as coisas dela e quer também que sua filha conviva e interaja com as demais (DC₁31/03/2011).

[...] Com relação às famílias dos que não têm NEE, a gente percebe também, por parte de alguns, uma certa barreira que eu acho que está mais voltada pro medo. Não no sentido de excluir, “eu não quero meu filho nessa sala porque tem um aluno”, não é assim, mas assim: “meu filho tá aqui, mas será que ele vai ser agredido ou não por esta criança?”. Eles já demonstraram isso (PE).

Analisando o primeiro episódio de entrevista da professora PE e seu depoimento durante a observação, considerando-os complementares, observa-se que ela acha difícil lidar com a não aceitação da criança com NEE por parte da família e com a falta de disponibilidade desta para trabalhar em parceria com a escola. No segundo excerto da entrevista, a educadora relata que percebe certo temor em alguns familiares de que os filhos sejam agredidos pelos colegas com NEE.

Ao “reclamar” das expectativas maternas, PE não parece duvidar da justeza destas, mas não admite que a família se exima da sua parcela de responsabilidade pelo acompanhamento de seu filho com NEE em casa e no contexto de educação formal. De todo modo, reconhece a professora, estar mais presente com a família é uma barreira que precisa ser superada. O receio de alguns familiares quanto à integridade de seus filhos pode estar

relacionado às suas próprias experiências, mas também às concepções estereotipadas sobre pessoas com NEE, e, neste caso, também precisariam ser trabalhadas pela escola.

Pesquisas anteriores já apontaram que, embora a colaboração dos pais de alunos com necessidades especiais à escola seja pensada como difícil, particularmente no aspecto pedagógico, eles podem contribuir na medida em que apresentam suas dificuldades e capacidades nos aspectos pessoal e familiar, conteúdo este que deverá ser traduzido ao nível pedagógico pelos profissionais da educação (SIGOLO; OLIVEIRA, 2008).

Partindo do reconhecimento de que a escola necessita do apoio dos pais para alcançar seus objetivos, mas, também, que, para desenvolver e colocar em prática competências que ajudem no desenvolvimento dos filhos, os pais necessitam de estratégias de intervenção apoiadas em orientação e informações, considera-se que é preciso não só a abertura da escola para outras formas de intercâmbio com as famílias, como aponta a literatura (SIGOLO; OLIVEIRA, 2008), mas, também, de uma formação docente para um diálogo qualificado junto aos pais, tendo em vista a construção de uma relação colaborativa com a família e a superação de representações negativas das pessoas com NEE ainda presentes na comunidade.

4.2.2 Demanda por conhecimento sobre o aluno

Esta categoria se refere à demanda dos professores por uma formação continuada, que possibilite o acesso às informações prévias sobre a condição do aluno com NEE no início do ano letivo, antes mesmo de iniciarem o seu trabalho em classe.

[...] no primeiro ano que ele se matriculou, a escola não recebeu nada de informações quanto a isso (refere-se ao diagnóstico). A direção matriculou como um aluno normal, como faz com qualquer outro aluno. Quando ele chegou na sala, já chegou assim, diferente né! Ele, ele queria muito... não ficava quieto e já tinha essa hiperatividade, já tinha costumes estranhos. Com poucos dias, fomos vendo que não era normal... como as outras crianças, mas a família não avisou. Depois, quando chamamos a mãe, ela falou, trouxe o relatório do médico (PF).

[...] Eu acho que existe, sim, com relação à capacitação do profissional, pra não fazer como eu, chegar aqui e me deparar com uma criança e não saber como trabalhar com essa criança, não ter meios, não ter fontes para trabalhar com essa criança. Por exemplo: se a matrícula é feita de dezembro a março com os alunos da casa, poderia o quê? Saber qual o professor que vai ficar com aquela criança e providenciar logo uma capacitação sobre aquela criança, porque a rede já tem conhecimento do problema que ela tem (PB).

Os depoimentos mostram que alguns familiares têm matriculado seus filhos com NEE nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas regulares sem prestar esclarecimentos iniciais à direção sobre o diagnóstico. Por outro lado, evidenciam também que, mesmo

quando a SMED ou a equipe gestora têm dados a este respeito, em determinadas situações não os repassam aos professores.

Os familiares têm o direito de resguardar seus filhos, mas podem ser sensibilizados a fornecer maiores informações se puderem dimensionar possíveis ganhos advindos do repasse de dados. Isso envolve uma atuação competente do poder público no oferecimento de serviços prestados em educação especial nas escolas e a intervenção consciente da gestão escolar na preparação dos instrumentos de coleta dos dados e qualificação de pessoal para prestar esclarecimentos aos pais.

Embora as educadoras enfatizem aspectos classificatórios e tipológicos ao utilizarem expressões como “problema”, “costumes estranhos”, “não era normal” etc., para se referirem aos alunos com NEEs, é possível apreender, na totalidade de seu discurso, a necessidade que sentem de obter informações prévias sobre o conjunto das características e potencialidade dos alunos com quem irão trabalhar, não apenas sobre suas limitações. Os professores sabem que, quanto mais conhecerem seus educandos com NEE, maiores condições terão de se prepararem emocional e pedagogicamente para o desafio da inclusão escolar; mais facilmente organizarão ações assertiva para minimizar dificuldades encontradas pelos estudantes no processo de construção de conhecimentos junto a seus pares e para quebrar barreiras atitudinais. Diniz (2004) discute que quando a escola resgata vínculos entre os saberes escolares e os sociais, entre currículo e cultura, entre trajetórias pessoais e profissionais de alunos e de educadores, entre conhecimento e diversidade cultural, pode então construir caminho para mudanças.

4.2.3 Demanda por conhecimentos necessários à prática pedagógica

Esta categoria relaciona-se às demandas dos educadores por uma formação que lhes possibilite ressignificar e redimensionar suas práticas educativas com o acesso a novos conhecimentos e produções empíricas em educação especial sobre as NEEs e suas implicações pedagógicas; os processos de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos da educação especial; as estratégias pedagógicas adequadas às necessidades destes educandos; as possibilidades de realização do trabalho diversificado e integrado em classe e, por fim, como ensinar a alunos com deficiência intelectual.

4.2.3.1 Conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais e suas implicações pedagógicas

As professoras das escolas municipais têm contribuído com a circulação de informações que favorecem o esclarecimento dos estudantes sobre as necessidades educacionais especiais. No entanto, para qualificar suas práticas, elas sentem necessidade de aprofundar seus conhecimentos, ter acesso ao que a literatura traz sobre os sujeitos da educação especial, às pesquisas sobre suas potencialidades e limitações e as implicações pedagógicas destas condições.

[...] A capacitação deveria focar a deficiência que eu tenho na sala de aula, nas ferramentas, eu tenho que ter conhecimento, não vou mais esperar por psicóloga ou coordenação eu vou em busca (PB).

[...] Mas eu ainda vou saber o caso dela direitinho, em que estágio ela está, procurar na Internet, porque o autismo, se não me engano, se não estou errada, tem vários estágios, será? Aí eu quero localizar onde ela está (DE).

[...] mas precisamos entender tudo que for preciso entender a respeito dessa NEE, pra saber lidar melhor; saber só o nome não resolve, mas o que é, de onde veio... e saber realmente quais são as possibilidades de aprender a ler e escrever, existe? Quais são? De que forma fazer? (PE).

[...] A professora me disse que não tem informações alguma sobre estudos que evidenciam possibilidades de trabalho com TDAH (que é o diagnóstico oficial) ou com autismo, (o que ela acredita que o aluno tem), não conhece suas potencialidades, desconhece recursos para trabalhar com autista e queixa-se que não tem material DC₁01/04/2011.

As educadoras estão cientes de que saber apenas o termo utilizado no diagnóstico categorial não resolve suas dificuldades. É preciso dominar conhecimentos sobre as necessidades especiais presentes nos alunos da educação especial, para que possam construir um quadro de referências conceituais que as ajude a reconhecer seus alunos, evidenciando os tipos de mudanças necessárias ao ensino. É neste sentido que as educadoras esperam as contribuições de especialistas da área, mesmo havendo docentes que se dispõem a realizar sua própria busca por informações. O atendimento a esta demanda encontra respaldo em documento oficial que defende a necessidade de qualificação dos professores para realizar uma avaliação pedagógica dos alunos que compõem a clientela da educação especial, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo e apresenta como sugestão um modelo para a identificação destas necessidades educacionais especiais, sob o enfoque psicopedagógico (BRASIL, 2006).

Tecendo algumas considerações acerca desta demanda, à luz do campo analítico da defectologia de Vygotsky, vale lembrar que o psicólogo russo não propunha uma concepção de deficiência que partisse de critérios comparativos ou normativos, um conceito que significasse definir alguém pelo que teria a mais ou a menos em relação a um parâmetro normativo médio da população. Para o autor, o ser humano deveria antes ser reconhecido como detentor de uma identidade única, que anularia as relações binárias do tipo normal/anormal, mais inteligente/menos inteligente, melhor/pior (BEYE, 2005). Nesta perspectiva, os professores em formação devem realizar estudos sobre a deficiência intelectual, por exemplo, mas considerando que não há homogeneidade entre os sujeitos que compõem esta categoria. Daí a necessidade de situar cada educando em seu contexto particular de desenvolvimento social e microgenético.

Em terceiro lugar deve-se acreditar na capacidade de aprender dos alunos com NEE sob pena de não lhes ofertar condições para superar suas dificuldades, condenando-os aos possíveis limites intelectuais inerentes à deficiência. Sem negar a concreticidade da existência das deficiências (deficiências primárias), o trabalho com estes sujeitos deve focar suas consequências sociais, ou seja, “se situar nos conflitos gestados entre a necessidade de apropriação cultural e a impossibilidade de tal tarefa, derivada por uma sociedade pouco sensível às diferenças e adaptadas para determinados tipos ideais” (PICCOLO; COSTA, 2010, p. 2).

4.2.3.2 Conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento

O acesso a informações sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, particularmente nos sujeitos com NEE, se constitui em uma das demandas de formação diretamente relacionada à prática pedagógica dos professores.

[...] queria ter mais informações na questão do desenvolvimento, desenvolvimento humano (PC).

[...] O desenvolvimento é mais lento da criança com necessidades especiais, é difícil (PC).

[...] Eu acho que a área de psicologia tem muita contribuição, para nós profissionais da educação, né! Por conta de ser uma área que estuda exatamente essas deficiências, estuda o comportamento humano, estuda como a criança aprende, é o meu ponto de vista né! Como a criança aprende e se desenvolve, eu acho que existe uma contribuição muito grande nesta área pra que nós, profissionais da educação, entendamos como essa criança pensa e de que forma ela pode aprender (PE).

As falas evidenciam que existem professores precisando aprofundar seus conhecimentos teóricos sobre aprendizagem e desenvolvimento humanos e há aqueles que reconhecem as contribuições que a psicologia pode oferecer neste aspecto. Observa-se também a presença de pensamento estereotipado acerca do processo de amadurecimento dos alunos com NEE, pois a educadora PC, ao tomar a lentidão desses alunos como fato consumado e independente das condições educacionais de que dispõem, desconsidera a importância e influência do fator social no desenvolvimento ontogenético, ou seja, nega o como, com que qualidade, com que histórico individual ocorre a influência da esfera social no desenvolvimento individual.

4.2.3.3 Como realizar o trabalho diversificado em sala de aula inclusiva

Diante do desafio de ensinar alunos com necessidades educacionais junto com os demais estudantes em salas comuns do ensino regular, os educadores experimentam dúvidas e estratégias questionáveis para lidar com a diversificação do trabalho em classe.

[...] Eles tentam conversar com ela, eles ficam perto dela, mas isso para mim não é inclusão. Por que não é inclusão? Porque no dia a dia do trabalho com a quarta série eu não consigo incluir AE na aula em que eu estou trabalhando com a turma. O trabalho com AE é um trabalho diferenciado, um trabalho separado. Na minha visão, isso ainda não é inclusão (PE).

A professora do segundo ano do Ciclo II, PE, não está satisfeita com o trabalho separado e diferenciado que realiza com sua aluna com deficiência múltipla, não alfabetizada, por ser muito distinto da proposta que desenvolve com os demais alunos. Pelo seu depoimento é possível identificar que a concepção de inclusão escolar da educadora não comporta apenas a socialização nem a substituição curricular para os alunos com NEE, o que encontra respaldo tanto teórico, no primeiro caso (MENDES, 2006, 2010a, 2010c), quanto legal, no segundo (BRASIL, 2008). No entanto a professora desconhece outro modo de realizar sua prática educativa junto a esta estudante, mas também não tem acesso a recursos, como softwares educativos e computador em sala que lhe sugiram novas possibilidades. Mais uma vez são questionáveis as tímidas investidas da Secretaria Municipal de Educação na aquisição de recursos didáticos para o trabalho dos professores das salas comuns com a inclusão escolar.

As incertezas quanto ao fazer pedagógico se manifestam em situações vivenciadas e relatadas por outras professoras, como demonstram os excertos das observações e entrevistas a seguir.

[...] Se ele foi capaz de memorizar a escrita de seu nome e sabe reproduzi-la, pode aprender a escrever outras coisas ou mesmo ser alfabetizado funcionalmente. Mas nenhuma atividade proposta relaciona-se à leitura e escrita, nenhum material é feito, mesmo artesanal. Não há incentivo à expressão oral nem a outras formas de comunicação alternativa, embora AF tenha evidenciado razoável nível de desenvolvimento da linguagem compreensiva. AF vive um mundo paralelo em sala DC₁01/04/2011.

[...] Ela vai para sala de aula, só para estar na sala de aula, porque eu ainda não encontrei uma forma de trabalhar com ela, tipo assim: quando eu chego na sala, primeiro trabalho com os meninos para depois tentar com ela (AC) e isso já é uma forma de AC não estar incluída (PC).

[...] A professora (PB) explica para mim que, com uma parte da turma – eu chamarei aqui de grupo 1 (descobri depois que equivalia a 2/3), onde há alunos que ainda não sabem ler, e outros em fase inicial, trabalharia com uma atividade e com o restante – grupo 2, outra tarefa. Justificou que fazia assim porque era impossível trabalhar com todos, pois os melhores não têm paciência de esperar os outros e se não dividir a turma, os melhores ficam prejudicados nos conteúdos e os que têm dificuldade não avançam (DC₁28/03/2011)

As questões fundamentais que permeiam todos os excertos acima dizem respeito a “o quê” e “como ensinar” alunos com NEE no contexto das salas comuns do ensino regular, a quais conteúdos disciplinares estes educandos devem ter acesso e quais abordagens metodológicas são mais adequadas ao ensino; ou seja perpassam pelo debate sobre currículo e sua flexibilização. Assim, evidencia-se que há necessidade de discutir com os professores as reais possibilidades de desenvolver um trabalho diversificado em sala e pesquisar formas alternativas de viabilizá-lo, no bojo de uma reflexão mais ampla sobre concepções de currículo, adaptações curriculares e análise das condições materiais concretas oferecidas pelo poder público para que isso ocorra. Neste contexto problematiza-se a efetividade desta formação caso seja realizada apenas por profissionais da pedagogia e psicologia que, em uma única especialização, estudaram a grande diversidade de sujeitos da educação especial, como é o caso daqueles que atuam no Núcleo de Educação Inclusiva da SMED.

4.2.3.4 Conhecimentos sobre estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos

As observações revelaram que algumas professoras necessitam dominar estratégias que lhes permitam diversificar a organização do ambiente da classe e assegurar boa disposição do espaço físico, participação de todos os alunos e estruturação cooperativa de grupos.

[...] Observei que a sala estava organizada de forma tradicional, em filas bem arrumadas de mesinhas com carteiras, a professora à frente e PD estava sentada ao final da penúltima fila, com sua cuidadora ao lado. Este é o terceiro aluno com NEE observado que senta no fundo da sala (DC₁ 08/04/2011).

[...] A turma estava arrumada na mesma disposição anterior, ou seja, três filas de meninos que ainda não sabem ler e duas filas dos que sabem. A aluna com NEE estava sentada no fundo (DC₂15/04/2011).

A disposição das carteiras dos alunos com NEE ao fundo da sala, distante das professoras e do quadro foi uma constante em cinco turmas; apenas a aluna com deficiência auditiva sentava-se à frente. Observou-se que esta disposição parecia atender à conveniência das quatro cuidadoras, que realizavam na maior parte do tempo o trabalho pedagógico diferenciado junto aos alunos com NEE, enquanto as professoras ministravam suas aulas para o restante da turma. No caso da aluna com deficiência intelectual, ela não tinha cuidadora, mas também não era convidada pela professora para sentar-se mais à frente. Estes dados indicam ser necessária uma revisão junto aos educadores da própria proposta inclusiva que prevê mudanças nas práticas educativas para assegurar a participação, a convivência e o aprendizado escolar de todos os alunos conjuntamente e na descoberta de novas possibilidades de organização da sala. Isto implica na revisão do posicionamento atual e na construção de ações que promovam o trabalho pedagógico diversificado, mas integrado, que atenda as várias demandas, potencialidades e limitações dos sujeitos com NEE.

Também foi visto que uma das professoras (PB) trabalhava com dois grandes subgrupos em classe, supostamente mais homogêneos, pois separava seus alunos pelo nível de aprendizado da leitura e da escrita, desconsiderando, portanto, a possibilidade de educandos mais experientes neste assunto auxiliarem seus colegas com níveis menos elevados, como apontam a literatura em educação especial sobre ensino cooperativo (MENDES, 2008a) e a própria teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1989).

Nas entrevistas, as educadoras evidenciaram que também desejam e precisam dominar estratégias para assegurar a seus alunos com autismo, paralisia cerebral, deficiência auditiva e deficiência múltipla e hiperatividade o acesso aos conhecimentos sistematizados no currículo escolar.

[...] Outra dificuldade na inclusão destes alunos também foi em relação ao pedagógico, na leitura, na escrita, e na oralidade; que a gente vê que a pessoa não participa, que alguém assim como AD, que vive no mundo dela, eu não vou fazer com que ela participe então eu estou com esta dificuldade, que eu vou tentar sanar, não sei como... agora só estudando como eu vou lidar com esta dificuldade (PD).

[...] Ela (AC) não faz nada, não sei como trabalhar com ela. Está sendo muito difícil porque eu sempre trabalhei em escola particular e nunca fiz curso nenhum que desse condições de eu trabalhar com uma criança assim Mas tem muita gente assim na rede (PC).

As professoras PC e PD desconhecem abordagens diferenciadas que viabilizem a participação dos seus alunos com autismo e com deficiência auditiva nas aulas e avaliam que esta tem sido uma das dificuldades na construção de uma prática educacional inclusiva. Considerando que a aprendizagem escolar possível depende da ação de sujeitos mediadores que atribuem sentido às experiências vivenciadas e às realizadas por gerações precedentes (VYGOTSKY, 1998), problematiza-se se nas condições descritas anteriormente as educadoras conseguem avaliar se seus alunos estão efetivamente tendo acesso aos conteúdos ou mesmo aos significados culturais construídos no contexto da classe.

As educadoras PB e PE não conseguem identificar quais métodos e recursos didáticos podem ser utilizados no trabalho junto a estudantes com deficiência múltipla e paralisia cerebral.

[...] Eu já andei buscando na Internet e não consegui descobrir nada. Então, existe alguma atividade específica para uma criança com deficiência múltipla, na sala de aula? Quais são estas atividades? (PE).

[...] Por exemplo, eu vou chegar na sala com meus meninos e vou trabalhar com eles hoje multiplicação, mas eu tenho meus meios, eu tenho livro, eu tenho meu jogo, eu tenho alguma coisa pra eu trabalhar com eles, e com ela? Se eu não tenho materiais adequados, recursos didáticos pra ela? (PB).

Neste contexto pergunta-se: qual tem sido a qualidade das mediações realizadas por estes profissionais junto aos alunos com NEE a fim de assegurar-lhes o acesso aos conteúdos curriculares?

Deste modo, os dados apontam lacunas no que se refere à obrigatoriedade de a escola oferecer o trabalho de qualidade para todos os alunos como preveem as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, em seu Artigo 2º (BRASIL, 2001b). Indicam também a necessidade premente de formação contínua dos professores quanto às estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos para efetividade da proposta inclusiva, principalmente se os dados forem confrontados com as previsões de marcos legais como a LDB N° 9.394/96, em seu Art. 59, ao afirmar que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Observa-se que, para atender a esta demanda, os profissionais responsáveis pela formação deverão ter não só conhecimentos aprofundados a respeito de toda a clientela da educação especial, das adaptações curriculares necessárias, como também um vasto repertório de estratégias pedagógicas possíveis para o trabalho com cada uma das categorias de alunos; ou seja, precisarão dominar formas de abordagem, tipos de atividades, materiais, instrumentos e uso de recursos tecnológicos apropriados para atender às diversas necessidades especiais.

4.2.3.5 Como ensinar alunos com deficiência intelectual

Episódios de entrevistas e algumas observações evidenciaram que as educadoras necessitam aprender a ensinar especificamente educandos que apresentam deficiência múltipla e deficiência intelectual.

[...] estão todos num nível cognitivo avançado e existe uma grande dificuldade, grande, com AE, por conta disso, por conta das exigências dela, tem o déficit cognitivo e não tem como, pelo menos até agora eu tenho grande dificuldade de trabalhar com ela e eu não vejo como AE acompanhar esta turma de quarta série (PE).

[...] Pelo comprometimento cognitivo de AE, ela está num nível muito distante do grupo, ela não identifica nenhuma letra, não identifica o nome dela, não conhece vogais, não reconhece cores, não tem noção de par, que é o nível diferente de uma quarta série.[...] ela ta repetindo esta turma de quarta série pela terceira vez aqui na escola, então, o que eu percebo é assim, o que ela necessita, ela não está sendo contemplada nesta turma (PE).

As falas da professora PE explicitam as suas dificuldades em trabalhar com um aprendiz que apresenta, entre outras características, comprometimento cognitivo, histórico de repetência e desempenho muito aquém dos colegas da classe. Ao listar as várias competências e habilidades ausentes em sua aluna como: *“não identifica nenhuma letra, não identifica o nome dela, não conhece vogais, não reconhece cores, não tem noção de par”* e, ao afirmar que não vê *“como AE acompanhar esta turma de quarta série”*, a educadora parece duvidar que a compensação social das limitações orgânicas se dê em um contexto de oportunidades que favoreça às pessoas com comprometimento cognitivo atingir os mesmos fins educacionais almejados para os demais alunos (NUEMBERG, 2008).

A ênfase nas limitações, nas lesões, e não nos recursos, aponta para a importância de a educadora PE ampliar a sua percepção da educanda, compreender qual deve ser o seu papel e que formas de ação mediada utilizar no processo de ensino e aprendizagem de modo que este, em algum grau, contribua com a substituição das funções lesadas por formas superiores de

organização psíquica, viabilizando assim o desenvolvimento de sua aluna. O discurso da professora termina denunciando a ausência de uma avaliação do comportamento adaptativo, o que implicaria, segundo Santos (2010), na contextualização do sujeito, na descrição de suas áreas fortes e fracas, e na análise da relação entre capacidades intelectuais e adaptativas, ou seja, numa avaliação das necessidades desta adolescente e como a comunidade (poder público, escola, professora, família) pode se organizar para providenciar os apoios necessários à superação das suas dificuldades.

O depoimento de PA é revelador do quanto ela se encontra distante de sua aluna com deficiência intelectual, pois não consegue identificar meios de realizar uma avaliação de seus saberes diante da dificuldade de comunicação entre ambas.

[...] A professora relatou que estava tentando ver o que PA (criança com deficiência intelectual) sabia, mas era difícil, pois não sabia como abordá-la [...] a única conversa que conseguia estabelecer com PA era quando esta insistia em perguntar se tinha filha e qual o nome dela (DC₂₀/04/2011).

Pesquisas indicam que professores de alunos com NEE tendem a se responsabilizar pelas dificuldades comunicacionais, embora estas estejam presentes também nos alunos (OLIVEIRA, 2006). De modo mais amplo, os dados acima sinalizam a necessidade de uma formação para professores que mostre possibilidades didáticas no trabalho junto a alunos com deficiência intelectual, com reflexões sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência como um processo complexo e plurideterminado, no qual as limitações orgânicas, se, em um sentido, podem desacelerar o desenvolvimento, em outro se relacionam dialeticamente com a vontade cultural de superá-las. Uma formação que ofereça um novo olhar sobre a deficiência intelectual, apontando para a heterogeneidade do grupo que compartilha desta condição; que viabilize o acesso a estudos e resultados de pesquisas empíricas demonstrativas de intervenções promotoras de avanços significativos desses alunos, tanto na comunicação quanto nos conhecimentos; e que discuta a importância e as possibilidades no desempenho do papel mediador do professor junto a estes educandos.

Para atender às demandas dos professores relacionadas à categoria conhecimentos necessários à prática pedagógica, acredita-se que a presença de professores graduados e especialistas da educação especial na equipe responsável pelo processo formativo é indispensável, em função de suas competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. O psicólogo, atuando como colaborador, poderá contribuir com os estudos e reflexões sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que estes se constituem em um dos principais campos de estudo

em sua formação. Neste sentido, questiona-se a limitada composição da equipe do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista nos processos de formação contínua dos professores, assim como a falta de visibilidade dos profissionais de psicologia neste Núcleo, uma vez que uma das demandas dos educadores relaciona-se diretamente à sua qualificação profissional.

4.3 DEMANDAS DIRIGIDAS AO PSICÓLOGO ESCOLAR

As categoria e subcategorias que emergiram no processo de investigação serão ilustradas no quadro a seguir e posteriormente analisadas.

Quadro 12 – Caracterização das demandas dos professores relativas à inclusão dirigidas ao psicólogo escolar

DEMANDAS DOS PROFESSORES DIRIGIDAS AO PSICÓLOGO ESCOLAR	
CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1.0 Acolhimento	Escuta psicológica e suporte
2.0 Avaliação psicológica	2.1 Avaliação para identificação, caracterização e encaminhamento 2.2 Avaliação das condições que produzem a queixa escolar
3.0 Comportamentos e emoções em sala	3.1 Como lidar com dificuldades emocionais e problemas comportamentais dos alunos com NEE 3.2 Como favorecer a disciplina em classe
4.0 Práticas pedagógicas	4.1 Colaboração no planejamento do ensino 4.2 Suporte em sala de aula 4.3 Atividades regulares de formação

Fonte: Pesquisa 2011.

4.3.1 Acolhimento

O “acolhimento” é aqui entendido como ato ou efeito de acolher e expressa “uma ação de aproximação, um “estar com” e um “estar perto de”, ou seja, uma atitude de inclusão” (BRASIL, 2010, p. 6). Como postura e prática profissional do psicólogo, o acolhimento pode favorecer a construção de relação de confiança e compromisso do sujeito atendido com as equipes técnicas, contribuindo para a promoção da cultura de solidariedade nos serviços (SANTOS; VIEIRA, 2011). Esta categoria de análise trata da demanda dos professores por um lugar que assegure uma forma calorosa, receptiva e solidária de escuta, entendida como “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao

gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996 apud ZANELLA, 2003), mas também de suporte, no sentido de proporcionar algum nível de resolutividade. Os excertos a seguir exemplificam esta demanda.

[...] ressalto também a importância desse trabalho (do psicólogo) ser direcionado a [...] e à disponibilidade para nos ouvir, escutar nossas angústias, acho que seria bem válido (PB).

[...] e até eu preciso de psicólogo! Porque às vezes eu fico assim, agoniada pra resolver logo uma coisa, eu quero que a menina AD já saiba logo; agora como é que eu faço? A menina tá aqui, e eu não estou sabendo lidar com a menina, eu não estou sabendo lidar com ela, eu tenho que procurar meios pra chegar, pra saber como lidar com AD, como lidar com o autismo (PD).

[...] Eu acho que o professor precisa estar bem preparado emocionalmente [...], precisa aprender a lidar com o problema, quando não se está preparado, não tem paciência, não sabe como agir, a criança pode ficar isolada (PC).

[...] Ela estava em frangalhos, quase chorando, culpava os meninos bagunceiros, se desculpava, dizia que estava angustiada porque, no meio desta bagunça, não sabe como atender as necessidades de AA, sentia-se completamente exposta. A professora está pedindo desesperada por ajuda, não sabe o que fazer, disse que teve momentos que quase desabava e perdia completamente o autocontrole (DC123/03/2011).

Os professores evidenciam que sentem necessidade de um espaço no contexto escolar onde possam expressar suas angústias diante das dificuldades para se comunicar, se relacionar ou trabalhar com alunos que apresentam NEE, um lugar que favoreça sua preparação emocional para lidar com uma realidade que desconhecem: ensinar com qualidade alunos com NEE em classes comuns do ensino regular, no contexto da política de educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

O grande desafio perante o discurso do “não estamos preparados para trabalhar com a diversidade de alunos” é, como sinaliza Jesus (2008, p. 75), “tentar instituir outras práticas de potencialização dos saberes-fazer, de modo que a presença de alunos, em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes”. Assim, embora o psicólogo possa e deva assegurar espaço de continência à angústia dos professores, compreende-se que suas intervenções diante dessa demanda apresentarão melhor resolutividade caso consiga construir um lugar de interlocução, coletivo, para circulação dos sentidos que os educadores atribuem a este não saber, mediando processos relacionais e intersubjetivos, tendo em vista a ressignificação dos discursos instituídos e a construção e apropriação de novos sentidos.

4.3.2 Avaliação psicológica

Esta categoria relaciona-se às demandas dos professores por avaliações feitas pelo psicólogo tendo em vista a identificação, a caracterização e o encaminhamento dos alunos com NEE, mas também a avaliação das condições que produzem a queixa escolar. Duas subcategorias puderam ser identificadas sobre este tema.

4.3.2.1 Avaliação para identificação, caracterização e encaminhamento

A demanda das educadoras nesta subcategoria diz respeito às funções tradicionalmente desenvolvidas pelo psicólogo escolar de avaliação e diagnóstico, tanto dos aspectos comportamentais como dos cognitivos dos alunos com NEE. No seu conjunto, as professoras acreditam que o psicólogo escolar pode localizar a origem das dificuldades dos alunos com NEE e avaliar suas limitações e potencialidades tendo em vista subsidiar a prática pedagógica. Estes posicionamentos podem ser ilustrados nos episódios dessas entrevistas.

[...] Poderia colaborar de como eu posso ajudar mais aquela pessoa, porque o psicólogo é especialista para uma análise do diagnóstico, numa coisa invisível, cuida do interno e seu reflexo no externo... Ele vê mais a alma daquela pessoa, o interior mesmo, não a parte física, ele vê o indivíduo (PF).

[...] É uma parte que a gente pode nem ter conhecimento total, é em casa, a vida dele, o nascimento dele, a mãe, a genética... Saber de onde surgiu este comportamento dele, se já teve alguém assim na família, como esta vivendo esse adulto hoje (PF).

[...] por exemplo: trabalhando com um psicóloga aqui na escola eu ia estar sabendo...como é que AB pode ter avanços e como é que ela não pode; o porquê que ela chegou ali; como ela pode avançar e como ela não pode, o psicólogo, por ele estar presente ali, ele estaria me apoiando nisso, dando essa base pra mim (PB).

[...] ele (referindo-se ao psicólogo) poderia estar trabalhando, por ele ter um conhecimento da deficiência dela, poderia esta sentando comigo e abrindo caminhos pra mim: se for dessa forma você não vai conseguir avanços, por este profissional ter o conhecimento da deficiência dela, você pode alcançar isso, isso e muito mais, porém pelas limitações dela agora ela só vai conseguir isso (PB).

Se analisados criticamente, os excertos evidenciam que há perspectivas diversas a respeito dos processos avaliativos. PF acredita que o psicólogo escolar pode diagnosticar o aluno com NEE e ajudar na compreensão da gênese de suas dificuldades comportamentais, elementos essenciais para o delineamento das estratégias educativas e cujo acompanhamento constitui a via para a superação dos problemas detectados. Entretanto, a educadora entende o diagnóstico segundo uma perspectiva clínica e idealista, onde o psicólogo olharia para o

“interno” do aluno, desconsiderando a base material, objetiva e relacional na constituição dos sujeitos. Também situa a origem das dificuldades na genética ou no contexto familiar, excluindo os processos e as práticas educativas como possíveis participantes na produção e manutenção dos comportamentos apresentados pelo aluno com NEE na escola.

A professora PB solicita que o psicólogo faça uma avaliação capaz de apontar perspectivas de desenvolvimento para os alunos com NEE e “abrir caminhos” para os educadores. Observa-se a ausência de referências aos encaminhamentos para outros profissionais, prática comumente realizada por psicólogos escolares, justificada em muitos casos quando se trata de avaliação clínica multidisciplinar com objetivos de diagnóstico e acompanhamento. A suposição de que o psicólogo escolar é aquele “*especialista para uma análise do diagnóstico*” ou o que tem “*conhecimento da deficiência*” sugere uma compreensão de que o profissional da área conhece mais do que o pedagogo a respeito dos sujeitos da educação especial. Neste sentido, Neves (2005) já salientou que algumas demandas dos professores ao psicólogo podem ser falaciosas, pois se sustentam no ideário de que o discurso da psicologia encontra-se acima do discurso da educação. Compreende-se que não cabe à psicologia normatizar a ação pedagógica (FREITAS, 1999), e, sim, trabalhar com a educação, tentando criar possibilidades de construção de escolas mais democráticas e efetivas (ANTUNES, 2003), com intervenções que ajudem a responder aos desafios colocados pela prática pedagógica.

Estas contraditórias perspectivas sinalizam a necessidade de ressignificar certas demandas dos educadores ao psicólogo escolar, já que algumas se sustentam na concepção de um modelo de intervenção clínica com bases subjetivistas sem considerar a implicação dos educadores no processo avaliativo realizado no contexto escolar.

Historicamente, a avaliação diagnóstica com o objetivo de triagem se constituiu em uma das principais demandas aos psicólogos atuantes em educação especial. No entanto, as críticas à prática do diagnóstico tradicional já foram feitas pelo próprio Ministério de Educação em seu estudo sobre os saberes e práticas da inclusão (BRASIL, 2006), ao evidenciar que os resultados das avaliações não atendiam as demandas dos educadores, pois estes precisavam de colaboração para compreender as necessidades dos alunos com deficiência ou transtornos e para elaborar planos educacionais destinados a esta população, tendo em vista a construção da inclusão escolar. Segundo as recomendações oficiais (BRASIL, 2006), as avaliações devem ser realizadas de modo a permitir que a escola possa: reorientar o processo de ensino e aprendizagem; garantir formação continuada de todos os que trabalham na comunidade escolar; encaminhar os educandos aos atendimentos de que

necessitam; prover os recursos necessários à melhoria da qualidade de sua resposta educativa; e criar as condições necessárias à inclusão, a partir da mudança de atitudes frente aos alunos.

Entende-se que a identificação dos sujeitos da educação especial no contexto atual é imprescindível, e os profissionais de psicologia podem contribuir com este processo, como já têm feito aqueles que hoje atuam no Núcleo de Educação Inclusiva da SMED, pois se torna difícil prescindir da categorização quando o país precisa produzir indicadores consistentes de acompanhamento da evolução de sua política. No entanto uma avaliação não pode restringir-se à categorização; o psicólogo escolar pode contribuir com a realização de uma avaliação psicopedagógica mais ampla, mediada e dinâmica, na modalidade proposta por Linhares (1995), que, se respaldando no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1989), a define como um processo que objetiva, muito além de identificar os alunos com NEE, evidenciar como o examinando adquire conhecimento e resolve problemas. Nesta perspectiva, o psicólogo escolar poderá contribuir com o processo avaliativo das potencialidades integrais do educando com NEE de modo a subsidiar as decisões pedagógicas voltadas para a inclusão escolar.

4.3.2.2 Avaliação das condições que produzem a queixa escolar

Durante as observações, uma das professoras apresentou queixas a respeito de sua aluna com NEE sem considerar que outros fatores poderiam estar contribuindo para a manutenção das dificuldades evidenciadas em sala, para além da condição pessoal da estudante.

[...] No tempo do intervalo a professora me pergunta de que modo ela poderia abordar AA, pois a aluna não conversa, não fala nada. Percebo sua angústia, falo que o tempo que observei foi muito pequeno, mas questiono se ela já observou AA no recreio, sua relação com sua única amiga, se já tentou descobrir sobre o que falam e seus interesses. Ela informa que não (DC₂₀/04/2011).

A professora, a partir de suas tentativas de diálogo em classe com a aluna com deficiência intelectual, conclui que sua aluna não conversa, mas não investigou os diversos contextos em que a comunicação pode ocorrer no ambiente escolar a fim de respaldar sua assertiva.

Ao fazer tal afirmação, em verdade a professora atribui o problema da comunicação à AA, estigmatizando-a, e sente-se impotente porque os recursos que geralmente utiliza para abordagem aos demais alunos não estão dando resultados com esta AA. É possível que a

aluna com NEE tenha alguma dificuldade nesta área, mas seria necessário investigar como estas foram produzidas e estão sendo mantidas em seu histórico de convivência familiar e social. A queixa é, pois, resultado de uma observação ainda parcial do comportamento de AA na escola, e da falta de consciência da educadora sobre as implicações de seu próprio comportamento. Vale salientar que, mesmo diante da possibilidade de existir um comprometimento estrutural da linguagem nesta aluna, a literatura em educação especial disponibiliza uma variedade de recursos para comunicação, o que implicaria mudanças nas estratégias para atender a uma necessidade da aluna, compensando limitações.

Meira (2003, p. 31) ressalta a importância de avaliar as diferentes relações e práticas que produziram a queixa em relação ao aluno, procurando identificar e compreender os elementos subjetivos entre as múltiplas determinações envolvidas no processo de produção da não aprendizagem ou das dificuldades comportamentais e relacionais apresentadas. Sugere a autora que a pergunta central deixe de ser “o que o aluno tem que não aprende?” para “como é o campo social no qual esta queixa foi produzida?”. Neste sentido, os dados do processo avaliativo devem ser utilizados para entender as múltiplas determinações envolvidas no processo de produção do fracasso e nunca para justificar ou naturalizar as dificuldades presentes. Acredita-se, com base na estudiosa citada, que os novos caminhos a serem trilhados pela criança, família e escola capazes de colocar em movimento a história escolar do aluno, paralisada pela queixa, só poderão emergir da compreensão das possibilidades de desenvolvimento de todos os envolvidos.

4.3.3 Comportamentos e emoções em sala

Esta categoria refere-se à demanda dos professores por orientação do psicólogo escolar para favorecer a disciplina em classe e para lidar com dificuldades emocionais e comportamentais dos alunos com NEE. Entende-se que estas orientações se constituem numa importante contribuição do psicólogo à instituição escolar, principalmente se não for negligenciado que os sistemas de relações que se dão entre os membros da instituição, os estilos de gestão, os valores, as normas, o clima emocional da escola e as práticas pedagógicas constituem importantes fatores que influem, direta ou indiretamente, nos modos de agir dos integrantes do coletivo escolar e nos seus estados emocionais. Duas subcategorias foram derivadas desta questão.

4.3.3.1 Como lidar com dificuldades emocionais e problemas comportamentais dos alunos com NEE

Há professores que solicitam a colaboração do psicólogo escolar para melhor compreender as dificuldades emocionais dos alunos com NEE.

[...] Eu queria saber lidar com a tristeza de um aluno especial. A tristeza de um aluno especial é diferente, porque o outro sabe passar para a gente o que está acontecendo, o que ele está passando, o que ele está sentindo, mas o aluno especial não, ele não sabe expressar. [...] No caso de AF, quando ele chega agressivo, ou muito triste, parece que está angustiado... Naqueles dias eu gostaria de ter a colaboração do psicólogo para analisar ele. Eu gostaria de receber a contribuição para que eu pudesse analisar o aluno (PF).

A professora PF acredita que é intrínseca à condição dos alunos com NEE não saber expressar suas angústias ou sentimentos, como a tristeza, e que necessita da ajuda do psicólogo para analisar o estado emocional desses aprendizes. Sem descartar que alguns alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento podem realmente apresentar a dificuldade de expressão sinalizada pela educadora, considera-se que os problemas emocionais dos estudantes com ou sem NEE podem ser evidenciados na escola, se manifestarem apenas neste contexto, ou ainda serem produzidos durante suas experiências na instituição educativa.

Segundo Meira (2003), questões relacionadas aos afetos e às emoções com as quais o psicólogo escolar precisa lidar exigem esforço para construção de uma nova forma de entender a subjetividade no contexto da educação, afastando-se de elaborações de base idealista. No caso das professoras PD e PE, o grande desafio é saber manejar situações onde o comportamento agressivo se manifesta.

[...] Ainda não existe assim uma orientação de como lidar com a agressividade de uma criança com paralisia cerebral na sala, como lidar com a agressividade de uma criança hiperativa na sala, o que fazer para tentar amenizar esse comportamento em sala de aula. É uma situação que.., o que a gente tem feito, que eu não sei se é o correto, é retirar o aluno da sala nesse momento. Então, como é que fica a inclusão nesse momento? [...] Nestes momentos mesmo de agressividade, como lidar com a turma de forma geral? [...] O que conversar com a turma, o que falar com a turma nesses momentos? E de que forma agir mesmo com essa criança? É correto retirar da sala? Como contornar na sala sem precisar retirar? (PE).

[...] Ao se afastar, a professora (PD) se dirige a mim e fala: “é nesses momentos que eu não sei o que devo fazer”. Apresentando de forma explícita sua demanda quanto ao modo de lidar com a reação agressiva de uma criança autista, que não se expressa oralmente, apresentando ecolalia (DC₁08/04/2011).

As educadoras mostram-se inseguras quanto aos procedimentos adequados para lidar com o aluno que se mostra agressivo em sala e com sua turma. PE, embora aplique a exclusão momentânea do grupo social como estratégia, ignora sua funcionalidade dentro de uma proposta disciplinar coletivamente construída, onde se prevê a aplicação de sanções por reciprocidade para aqueles que rompem os laços de solidariedade com o grupo social, como prevê Vasconcelos (2004). A educadora PD parece desconhecer que o comportamento agressivo de sua aluna autista pode estar relacionado à acentuada dificuldade de expressão oral, uma vez que não foram desenvolvidas com ela formas alternativas de comunicação.

Intervenções a partir do modelo de consultoria colaborativo podem ser efetivas no fortalecimento da autonomia do professor quanto ao domínio de estratégias para compreender, monitorar e lidar com problemas de comportamento. Silva (2010), baseado neste modelo e no suporte comportamental positivo, ao avaliar os efeitos de um programa de intervenção preventiva voltado para prevenir e minimizar problemas comportamentais em contexto de escolas inclusivas, envolvendo professores e familiares, demonstrou que as professoras aprenderam a considerar as características positivas dos alunos com comportamento disruptivo e se sentiram capazes de promover mudanças no comportamento dos alunos por meio da modificação do ambiente no qual esse aluno estava inserido.

4.3.3.2 Como favorecer a disciplina em classe

Durante as observações, constatou-se que havia dificuldade de alguns professores de assegurar o comportamento disciplinado em classe e que a indisciplina prejudicava o desempenho, seja do conjunto dos alunos seja apenas daqueles com NEE. Dados extraídos do diário de campo referentes às observações na sala da educadora PC explicitam a presença da indisciplina em classe, as implicações do comportamento da educadora e de sua proposta de trabalho na produção desta indisciplina e o seu impacto junto à aluna com NEE.

[...] Novamente a professora não planejou nada para o tempo de espera, que durou aproximadamente 30 min. Naturalmente as crianças ficavam cada vez mais agitadas. Após lancharem, demorou alguns minutos para que a professora conseguisse começar os trabalhos, o que só ocorreu às 9 horas. De modo surpreendente PC começou o dia com a última atividade prevista no planejamento: conversar sobre a mamãe, sua importância em nossas vidas e o que temos feito para agradá-la, como filhos. Alguns alunos queriam participar, mas não havia disciplina, de modo que falavam muito alto, alguns até gritavam para chamar a atenção da professora para suas falas, e outros conversavam com os colegas (DC₂ 04/05/2011).

[...] Ao circular pelas carteiras e atender as solicitações das crianças, observo que a tarefa está acima de suas possibilidades; elas não leem ainda, nem se lembram das

orientações da pro. Como as respostas eram pessoais (coisas que minha mãe gosta de fazer, o que ela faz bem; o que faz quando eu não obedço, etc.), cada aluno tinha que responder o seu exercício, mas como não sabem escrever ainda, e a proposta alfabetizadora não é construtivista, ficavam angustiados, muitos solicitavam ajuda ao mesmo tempo, outros desistiam de fazer e conversavam ou brincavam, agitando a sala. Diante da indisciplina da turma, AC fica ainda mais perdida, não sabe pra onde olhar, o que fazer e a professora nada fazia. Próximo às 10 horas, ela avisa-me que sairá da sala um minutinho e voltará rápido (DC₂ 04/05/2011).

No caso ilustrado, a indisciplina parece ter sido resultante de alguns fatores: ausência de um posicionamento firme da professora, amparado em regras claras de funcionamento da aula, coletivamente construídas; falta de adequação do planejamento ao tempo disponível e inadequação da atividade proposta, pois as crianças não tinham condições de desempenhá-la, inclusive AC. Embora não tenha sido expressa verbalmente, a demanda por orientações quanto ao aspecto disciplinar evidencia-se claramente em classe, pois a professora parece não entender que as relações interpessoais humanizadoras não emergem de forma espontânea no cotidiano das salas de aula, mas precisam ser intencionalmente construídas. Numa perspectiva transformadora da escola, acredita-se que a disciplina na escola se constrói pela interação entre sujeitos, sendo da responsabilidade inicial do educador, que deve dar o exemplo, através de seu comportamento disciplinado, e levar toda a classe a assumi-la progressivamente (VASCONCELOS, 2003).

Em outro episódio, a educadora se expressa quanto à dificuldade de assegurar a disciplina em sala.

A professora (PA), em todo este processo, fica cada vez mais angustiada, a ponto de desmontar-se completamente e chega a dizer: é difícil, como fazer? Pede silêncio reiteradas vezes, tenta, com ajuda física, sentar os meninos, afastar os que discutem e, por fim, fala para o grupo que eles devem estar assim para chamar a minha atenção, que nunca tiveram piores, o quanto está envergonhada de mim, que eles deviam refletir sobre o que eu devia estar pensando da turma, da má impressão que me causaram (DC₁23/03/2011).

No caso acima, PA relaciona a exacerbação da indisciplina dos alunos à presença da observadora em classe. Como não consegue assegurar o comportamento disciplinado da turma com as suas intervenções, culpa os alunos e se preocupa com sua imagem perante a pesquisadora. Importante contextualizar que PA relatou em outro momento que o comportamento desta turma era preocupante e já havia sido objeto de discussão na reunião pedagógica da escola.

Meira (2003) assegura que, quando professores e alunos não se envolvem conscientemente em relações recíprocas de respeito, solidariedade e cooperação e se voltam

para adoção de medidas coercitivas de controle e punição, reforçam o ciclo de alienação do qual participam, mesmo involuntariamente na escola. A indisciplina pode ser uma das formas de se expressar o não rompimento com este ciclo alienante, junto com a dificuldade de construir regras de convivência com os alunos, o que leva ora ao autoritarismo, ora ao abandono da autoridade e ao predomínio de climas defensivos, já que adultos e crianças sentem-se ameaçados.

No presente estudo, os professores demandam ao psicólogo escolar a socialização de estratégias para lidar com situações de indisciplina, que, de acordo com a literatura, poderão ser construídas coletivamente, não apenas para responder a questões concretas emergenciais, mas definidas e delineadas antecipadamente na proposta pedagógica da escola, caso seja uma das prioridades elencadas no trabalho educativo, assumindo, assim, uma natureza essencialmente preventiva.

4.3.4 Práticas pedagógicas

Neste estudo, esta categoria de análise engloba algumas dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores e que têm lugar na escola. Os dados evidenciaram que os professores demandam contribuições e suporte do psicólogo escolar para o desenvolvimento das seguintes práticas: planejamento do ensino; observação e condução da aula; construção de estratégias para diversificar e melhor organizar o ambiente da classe; e atividades regulares de formação.

4.3.4.1 Planejamento do ensino

No presente estudo, alguns professores asseguram que o planejamento das situações de aprendizagem e a própria prática do ensino em uma escola inclusiva ainda se constituem em dificuldades, pois não sabem como fazer as modificações necessárias para atender aos alunos com NEE. Neste contexto solicitam a participação do psicólogo escolar nos momentos de planejamento a fim de acompanhar e colaborar com o seu trabalho.

[...] Ai é que está a dificuldade, pelo menos a minha. Nós ainda não temos assim nenhuma base, realmente, de como modificar a questão do planejamento, da aula, do dia a dia da sala de aula, por conta desses alunos que chegaram. Então é muito difícil a gente mudar o trabalho, é... por conta de um aluno especial na sala de aula, né. E a gente não tem essa orientação ainda, apesar de ta buscando, de tá lendo, mas eu acho que ainda faltam esses meios, uma orientação melhor de como mudar uma aula (PE).

[...] Sentar com o professor e ficar planejando com o professor, estar ali vivenciando os avanços daquela criança. Acho que teria um avanço, tanto para o professor quanto para o aluno. Por que ele (psicólogo) poderia estar ali instigando o professor: “olha, se você trabalhar dessa forma, você vai conseguir tal avanço...” (PB).

[...] Acho que seria interessante o profissional de psicologia nos momentos de planejamento na escola e se fosse possível até mesmo na sala de aula, pra presenciar um momento desses e dar esta orientação de como lidar com aquilo. (PE)

Entende-se que as professoras sinalizam a necessidade de orientação para planejar o ensino, ou seja, reivindicam um espaço para reflexão compartilhada sobre os educandos com NEE e apoio na definição e construção de níveis de ajuda planejados intencionalmente que se ajustem às necessidades educacionais especiais dos aprendizes, permitindo-lhes acesso aos significados culturais e aos conhecimentos historicamente acumulados. Acredita-se que esta demanda deva ser respondida, prioritariamente, pelo professores graduados e especialistas em educação especial em uma proposta de co-ensino, podendo o psicólogo subsidiar o professor acerca da importância de sua mediação nos processo de ensino e favorecer a disseminação de experiências educativas bem sucedidas, como preveem Barbosa e Marinho-Araujo (2010). Pode também o psicólogo auxiliar, como aponta Martinez (2010), com orientações aos professores no que diz respeito à complexidade, à especificidade e à singularidade dos processos subjetivos implicados na aprendizagem e desenvolvimento, nas suas mais variadas formas de expressão.

4.3.4.2 Fornecimento de suporte em sala de aula

Há professores que consideram necessária a presença do psicólogo escolar em sala de aula, seja para realizar observações do cotidiano da sala capazes de subsidiar posteriores orientações, seja mesmo para uma atuação conjunta.

[...] Acompanhando, uma ou duas vezes em sala de aula seria bom. [...] O Núcleo da SMED poderia ser mais atuante. Eu acho que o professor e o psicólogo atuando juntos, um iria ajudar o outro, entendeu? (PC).

[...] Acho que seria interessante o profissional de psicologia nos momentos de planejamento na escola e se fosse possível até mesmo na sala de aula, pra presenciar um momento desses e dar esta orientação de como lidar com aquilo (PE).

A literatura em Consultoria Colaborativa revela que o psicólogo atuando em contextos escolares junto aos educadores pode contribuir para identificação dos problemas ligados à aprendizagem e ao comportamento de alunos com NEE e sugerir alternativas de solução. A

implementação das soluções encontradas devem ser realizadas pelo consultado, no caso os professores, ou eventualmente de forma conjunta com o psicólogo escolar. Neste processo, os conhecimentos de ambos são respeitados, podendo haver compartilhamento e divisão de responsabilidades (IDOL; WHITECOMB-PAOLUCCI; NEVIN, 2000). Entende-se que é nesta perspectiva que a presença do psicólogo em sala pode ser justificada.

4.3.4.3 Atividades regulares de formação

Os professores demonstraram serem necessárias atividades regulares e sistemáticas de formação, desenvolvidas por psicólogos, seja para o oferecimento de suporte, grupo de estudo, palestras, seja em encontros onde experiências são compartilhadas, tendo em vista o aperfeiçoamento profissional.

[...] Não poderia ser lado a lado, mas ao menos de vez em quando poderia ser. Mais encontros da equipe de psicologia da SMED, de forma intensificada, sem muitas, mas mais quantidade...(PF).

[...] Assim, eu acredito que se ele (psicólogo) vier até a escola para sentar, conversar, mesmo que fosse de quinze em quinze, mensalmente, mais tardar mensalmente seria bom, né? (PB).

Com encontros regulares para trocas de experiências e a formação mesmo do professor. Falo sempre da preparação porque ela é o começo de tudo, eu não vejo a inclusão sem preparação contínua. A Secretaria também deveria disponibilizar nosso tempo parara isso, porque tem o Núcleo, mas se a gente não tem a disponibilidade de ir ao Núcleo tirar uma dúvida! A gente não tem esta abertura, trabalhando 40 horas, a gente vai procurar este núcleo que horas? À noite? (PA).

[...] Eu queria que tivesse assim um acompanhamento mais efetivo, com alunos e professores, eu também preciso de uma ajuda para sanar minhas dificuldades. Dar um suporte, alguns estudos, encontros para trocas de experiências, palestras, para o nosso aperfeiçoamento (PD).

Esta solicitação dos educadores evidencia que intervenções ocasionais, pontuais e localizadas de um psicólogo escolar, sem o conhecimento mais amplo dos contextos escolares, das demandas reais dos professores e sem acompanhamento, não são suficientes. Os professores compreendem que é responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação prover profissionais para esta formação contínua, como também assegurar tempo e liberação para participação de todos. Nesta direção torna-se imprescindível ampliar a equipe de psicólogos do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED e buscar modelos de intervenção que atendam a esta demanda dos educadores. Embora os professores não tenham especificado para o psicólogo o conteúdo desta formação em momento anterior, eles sinalizaram que as habilidades sociais se constituem em uma das suas principais demandas formativas.

5 CONTRIBUIÇÃO PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR JUNTO AOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A análise das demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar evidencia que as contribuições do psicólogo, como profissional que utiliza diferentes elaborações teóricas para se inserir criticamente na educação, serão fundamentais para responder a elas ou resignificá-las. Aponta também caminhos para operacionalização do trabalho deste profissional, cuja atuação deverá estar vinculada tanto à dimensão psicoeducativa quanto à socioeducativa, tendo como perspectivas a otimização do processo educativo e a superação de barreiras atitudinais ou conceituais à inclusão escolar de alunos com NEE.

No atual contexto do município em estudo, o psicólogo escolar pode não apenas responder às demandas a ele dirigidas, mas auxiliar outros atores educativos e profissionais no enfrentamento de desafios colocados pela política de inclusão e pela formação contínua dos docentes. De modo sistemático, os resultados do estudo indicam que o psicólogo escolar comprometido com a proposta inclusiva poderá: a) oferecer escuta psicológica aos educadores; b) contribuir com o processo avaliativo das potencialidades integrais do educando com NEE de modo a subsidiar as decisões pedagógicas voltadas para a inclusão escolar; c) instrumentalizar os educadores para lidarem com dificuldades emocionais e comportamentais dos alunos com NEE; d) socializar estratégias para lidar com situações de indisciplina dentro de um projeto coletivamente construído pelos atores escolares; e e) atuar colaborativamente em sala de aula inclusiva com os educadores.

O conjunto dos dados também evidenciou dificuldades vivenciadas por diversos atores escolares no que se refere à clareza de suas funções e atribuições: é responsabilidade das equipes gestoras criarem tempo/espaço para reflexões sobre a inclusão escolar e seus desdobramentos junto a pais, professores e funcionários? O planejamento do trabalho a ser desenvolvido em classe para os alunos com NEEs é responsabilidade dos professores? Quais os limites e as possibilidades de contribuição dos cuidadores ao trabalho pedagógico dentro e fora da sala? É papel dos professores das salas de recursos multifuncionais disponibilizarem materiais, orientações para as adaptações curriculares e suporte aos professores da classe comum?

Na condição de mais um dos atores da comunidade educativa o psicólogo pode contribuir com os processos de reflexão coletiva sobre diversas questões gerais da escola, como: elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico, construção de modelo relacional com a família, etc. No entanto, a investigação e atuação sobre

determinados aspectos organizacionais da instituição podem ser atividades desenvolvidas pelo psicólogo escolar, como prevê Antunes (2000) ao discutir sobre a escola como espaço de conhecimento e exercício profissional. O autor compreende que a atuação do psicólogo nas instituições educativas, na perspectiva de promover saúde, deve ser o de um interlocutor atento, que propicie o conhecimento da dinâmica institucional, por parte da comunidade que a compõe, com o objetivo de favorecer a integração daquela comunidade. Assegura Antunes (2000) que o conhecimento das relações institucionais, cuja dinâmica é atravessada por afetos, pode criar um espaço de promoção de saúde, ao possibilitar a ruptura dos comportamentos cristalizados, emergindo o sujeito intencional, ou seja, aquele que está ciente das suas responsabilidades e ações, e pode, dessa forma, colaborar com a alteração do curso dos fatos e da estrutura institucional. Entende-se que o psicólogo escolar, ao contribuir com a definição de papéis profissionais neste contexto, pode favorecer o melhor funcionamento de uma escola que se propõe inclusiva.

No que se refere às demandas dos professores relacionadas à política pública, acredita-se que o psicólogo escolar poderá, como aponta Martinez (2007), contribuir para uma avaliação crítica da proposta oficial a partir da construção de espaços inter-psicológicos onde haja trocas, confrontação ativa e diferentes compreensões a respeito da atual política, objetivando identificar pontos fortes e fracos e construir sentido para inclusão escolar. Um profissional comprometido com o processo de construção de escolas inclusivas é um sujeito social que questiona e problematiza as situações vivenciadas, principalmente se for considerado que sua atuação “tem duas dimensões: uma ética que se compõe pela solidariedade ao outro e com o outro e outra é a dimensão política do compromisso com a transformação social” (CONTINI, 2000, p. 12). Neste sentido, junto aos demais atores poderá contribuir com o processo de mobilização e luta da comunidade escolar pela garantia de melhorias nas condições físicas, materiais e pedagógicas do espaço escolar.

Acredita-se que, para atender ao conjunto das demandas de formação dos professores relacionadas ao desenvolvimento de habilidades sociais, serão necessárias intervenções multidisciplinares, onde o psicólogo escolar seja um dos principais protagonistas. Justifica-se a presença fundamental do psicólogo, pois um dos principais desafios deste profissional, como aponta Zanella (2003), é repensar junto com os atores presentes na escola as relações sociais entabuladas neste contexto e o que estas produzem/reproduzem, visando redimensioná-las, tendo como elementos balizadores de suas intervenções o projeto de sociedade e as ações desenvolvidas no contexto educativo.

Pode-se atestar a qualificação do psicólogo para assumir parcela desta responsabilidade, considerando que a questão fundamental na sua formação é a constituição do sujeito, entendida como processo em que, “via apropriação das significações produzidas e veiculadas nas atividades que engendram, sujeitos em relação se produzem enquanto singulares e, ao mesmo tempo, coletivos” (ZANELLA, 2003, p. 13).

No entanto faz-se necessário que este profissional conheça a política e os sujeitos da educação especial a fim de qualificar suas intervenções formativas, que, no contexto do presente estudo, precisam ser repensadas no que tange ao modelo utilizado atualmente pelo Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação. Outros colaboradores serão imprescindíveis, como os graduados e especialistas em educação especial, uma vez que dominam competência e habilidades nesta área de conhecimento referentes aos modelos de interação dos alunos com NEE, e podem desenvolver habilidades e competência do co-ensino.

Assim, o psicólogo pode também contribuir com o processo de formação contínua dos professores tendo em vista: superar a segregação imposta pelas professoras aos estudantes com NEE, já que o distanciamento destes de adultos educadores se constitui em fator fragilizador para o seu pleno desenvolvimento; minimizar o afastamento dos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento de seus colegas, de modo que não fiquem debilitados no que tange à importância das trocas interpsicológicas; melhorar a qualidade relacional dos professores com os alunos que apresentem NEE; modificar práticas de superproteção e infantilização, a partir de reestruturações perceptivas dos docentes sobre os sujeitos com NEE; desenvolver concepções críticas sobre as diferenças e consistentes argumentações em defesa do direito à diversidade; qualificar os educadores para identificar oportunidades de diálogo com as turmas sobre as diferenças, sobre as características dos alunos com NEE e para a forma de fazê-lo; construir práticas coletivas de combate ao preconceito e às atitudes discriminatórias, assegurando o caráter formativo das interações sociais; desenvolver habilidades sociais para o trabalho colaborativo com os pais e com as cuidadoras; assegurar o estudo das teorias de aprendizagem e desenvolvimento, com ênfase nas possibilidades mediadoras neste processo.

Vale salientar que esta formação passa pelo questionamento à ilusão da homogeneidade intracategorial entre as pessoas com deficiência ou TGD e por tornar evidente que a criança com NEE é, antes de tudo, uma criança, não devendo ser observada apenas em suas limitações, mas nas suas potencialidades.

A realidade acima apresentada provoca nos profissionais de psicologia alguns questionamentos, entre eles: qual modelo de trabalho a adotar nos contextos escolares para responder a essas demandas?

Embora a literatura em psicologia escolar em uma perspectiva crítica seja extremamente rica do ponto de vista conceitual e prático, ela oferece poucas indicações a respeito do trabalho especificamente voltado para a inclusão escolar, particularmente sobre a qualidade da relação que o psicólogo deve estabelecer com os diversos atores da comunidade escolar a fim de alcançar seus objetivos. Deste modo a escolha pela Consultoria Colaborativa envolvendo o psicólogo escolar e os professores municipais como modelo de intervenção capaz de responder às diversas demandas dos educadores decorrentes da inclusão escolar apresenta-se como uma alternativa promissora.

A Consultoria Colaborativa constitui-se como uma alternativa de serviço em educação especial. Caracteriza-se como um modelo de colaboração onde profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais etc.) trabalham junto com educadores das classes comuns, em escolas regulares, na perspectiva de favorecer o processo de inclusão escolar (MENDES, 2008b). Cook e Friend (1995) definem colaboração como um estilo de interação entre, no mínimo dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Para Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (2000), a Consultoria Colaborativa é um processo interativo, que habilita pessoas com diversas competências para gerar soluções criativas a fim de mutuamente resolverem os problemas. Na perspectiva dos autores, a maior consequência da Consultoria Colaborativa é “fornecer programas abrangentes e efetivos para estudantes com necessidades educacionais especiais, possibilitando-os alcançarem a máxima interação construtiva com seus pares não diferentes” (apud MENDES, 2008b, p. 109). O processo se caracteriza pelo papel igualitário do consultor e consultado, onde o consultado está livre, a todo o momento, para aceitar ou rejeitar as propostas recomendadas durante a consultoria. Gutkin (1999 apud MENDES, 2008b, p. 110) afirma que “a consultoria é mais semelhante a uma parceria, onde ambos desempenham papéis de liderança, sendo alguns desses compartilhados e outros desempenhados individualmente”. Outro aspecto fundamental é que o consultado deve se beneficiar de tal modo que os futuros problemas possam ser habilmente controlados. Isto indica que o trabalho se direciona para o empoderamento e a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Pugach e Johnson (1989) ressaltam a distinção entre o “especialista” e o “consultor colaborativo”: o primeiro introduz na escola um processo de intervenção preferencial,

marcado por consulta individual, e o outro percebe os professores como parceiros na solução de problemas e entende que todos os participantes da equipe escolar devam refletir a respeito da contribuição que cada um pode oferecer, independente dos títulos que detêm. Para os autores, a maior dificuldade consiste na implementação desta proposta, uma vez que muitos profissionais resistem abandonar sua condição de *expert* e, numa relação de respeito mútuo e igualdade, reconhecer as competências dos educadores em sala de aula como uma fonte válida de assistência.

A Consultoria Colaborativa pode ser entendida como um modelo de suporte à inclusão escolar que envolve profissionais especializados e educadores da escola regular, que juntos se responsabilizam pelo planejamento de estratégias de ensino para alunos com NEE incluídos em classes regulares (GARGIULO, 2003).

A viabilidade deste modelo de suporte à inclusão escolar não elimina as dificuldades para sua implementação. Jordan (1994) sinaliza que alguns professores podem se sentir vulneráveis diante de situações para as quais não têm determinado controle ou medo de serem julgados como incompetentes, resistindo ao trabalho do consultor. Diante disso o autor sugere que, por meio da comunicação e flexibilidade, o consultor construa condições para que o incômodo seja expresso e refletido, crie um clima de acolhimento e compreensão para o início dos trabalhos e o respeito mútuo. Outra dificuldade pode estar relacionada ao conflito de interesses entre a o sistema escolar, objetivos da escola, do professor e as necessidades dos alunos (JORDAN, 1994). Para o autor, faz-se necessária negociação planejamento de objetivos comuns para o sucesso da consultoria.

A literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar aponta o trabalho colaborativo em contexto escolar como uma estratégia em ascensão, efetiva na solução de diversos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de educadores (LEHR, 1999; JESUS, 2008; FEDERICO; HERROLD; VENN, 1999; PUGACH; JOHNSON, 1989).

Em um estudo que teve como principal objetivo analisar a percepção dos professores sobre as competências dos psicólogos escolares no processo de consulta colaborativa, Gonzales, Garcia e Artica (2004) desenvolveram um instrumento para avaliar as características e os comportamentos dos psicólogos consultores eficazes. Na escala produzida, os autores espanhóis destacaram a importância de avaliar a capacidade de interação do psicólogo durante as três fases tradicionais do processo de consulta (o pedido inicial, a resposta e a avaliação) e suas habilidades de relacionamento interpessoal: a capacidade de compreender os outros e de sentir empatia; e a capacidade de gerar sistemas de suporte

necessários para que os professores se sintam motivados e apoiados no exercício de sua função (PEREZ-GONZALEZ; GARCIA; GOMES-ARTICA, 2004).

Nos Estados Unidos, há pesquisas sobre a Consultoria Colaborativa que evidenciam contribuições do psicólogo escolar para o processo de inclusão educacional de crianças com transtorno de espectro autista (WILLIAMSUM; JOHNSON; SUKHODOLSKY, 2005) e com distúrbios de comportamento (FORNESS; KAVALE, 2001). Williams, Johnson e Sukhodolsky (2005) afirmam que muitas intervenções desenvolvidas em clínicas especializadas no atendimento a crianças autistas, agora estão começando a ser aplicadas em sala de aula pela consultoria de psicólogos escolares. As intervenções abrangidas se dividem em três grandes áreas: (1) estratégias para controlar os comportamentos de indisciplina, (2) estratégias de promoção de competências acadêmicas, e (3) estratégias para incentivar a integração social. Forness e Kavale (2001) discutem a importância da ação preventiva do psicólogo escolar e sugerem orientar e preparar professores para detectar precocemente distúrbios emocionais ou comportamentais; oferecer assistência ao cuidadoso diagnóstico diferencial relacionado às condições de comorbidade; realizar encaminhamentos a médicos para avaliar a necessidade de tratamento psicofarmacológico adequado e ajuda os pais a reconhecer os primeiros sinais de psicopatologia na primeira infância.

Estudo realizado por Koonce (2007) fornece informações sobre alguns dos instrumentos e procedimentos que os psicólogos escolares americanos utilizam para avaliar uma criança com sintomatologia de TDAH baseado em um caso hipotético. Os resultados confirmaram que psicólogos que atuam em contextos escolares gastam a maioria de suas horas na avaliação (43%); apesar de a consulta colaborativa ser considerada de grande relevância e desejada compõe apenas 22% do seu tempo de prática.

Mendes (2006) assegura que os escassos estudos sobre colaboração entre educação especial e regular no Brasil têm corroborado os achados da literatura que indicam o trabalho colaborativo eficazmente implantado como um modelo de prestação de serviço capaz de beneficiar todos os alunos, promover crescimento profissional, suporte pessoal e melhoria na motivação para ensinar.

Como visto, a colaboração se constitui como elemento inerente e fundamental na relação entre um psicólogo consultor e os professores de escolas regulares, tendo em vista favorecer o processo de inclusão escolar dos alunos com NEE. Portanto, faz-se necessário especificar uma perspectiva conceitual para o termo. A proposta de consultoria em psicologia escolar que utiliza a abordagem sócio-histórica em psicologia para discutir o conceito de colaboração pode ser uma entre várias possibilidades.

Nesta perspectiva teórica, Ibiapina e Ferreira (2005) asseguram que, para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, é necessário criar relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros. A colaboração implica em tomada de decisões democráticas e ação comum, comunicação entre o investigador e os agentes sociais no sentido de chegarem a um acordo quanto a percepções e princípios. Os autores (2005) afirmam também que a colaboração não é natural, mas um empreendimento complexo, que leva tempo para ser aprendido deliberadamente, tornando-se necessário criar situações e ambientes de discussão, de autonomia e respeito mútuo, onde os membros de uma equipe possam aprender a valorizar o pensamento do outro. Portanto, só se torna evidente na interação entre pares, onde as formulações emitidas por meio da linguagem desencadeiam um processo dialógico em que os enunciados são reestruturados com base em uma nova apreensão. Os discursos afetam e são afetados na elaboração de novas sínteses.

Magalhães (2006) complementa a perspectiva sinalizada ao afirmar que o conceito de colaboração não deve ser entendido como igualdade na participação, mas igual possibilidade de negociação de responsabilidades, através de mútua concordância, onde o domínio de conhecimentos e o tempo comprometido com o processo são respeitados. Assim, colaborar significa agir no sentido de explicitar, tornar claro seus valores, procedimentos e escolhas com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, relocalizações do que está em negociação. Não significa simetria de conhecimento ou semelhança de ideias, sentidos e valores. De fato implica conflitos, tensões e questionamentos que propiciem aos participantes possibilidades de distanciamento, reflexão e consequente autocompreensão dos discursos presentes nas práticas educativas (MAGALHÃES, 2006).

Finalmente vale salientar que práticas colaborativas na perspectiva conceitual sinalizada apontam para a construção de uma escola que assuma a responsabilidade de se tornar uma “organização que aprende” (JESUS, 2008); uma escola que se constitua, como diz Meirieu (2002 apud JESUS, 2008), num “espaço de segurança em que o risco seja possível, o erro tolerado e as tentativas aceitas, sem [...] julgamentos definitivos.

Acredita-se que, com esta perspectiva de atuação, os psicólogos comprometidos com a transformação das escolas públicas brasileiras poderão nortear seu trabalho junto aos educadores, objetivando avanços em direção à consolidação da proposta inclusiva e à melhoria da qualidade da educação oferecida aos educandos com NEE. Em parceria com os professores, o psicólogo pode discutir as demandas identificadas, hierarquizar as dificuldades

e prioridades, elaborar e submeter à apreciação e discussão coletiva sua proposta de intervenção, acompanhar a realização das ações e, em conjunto, avaliar os resultados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o percurso desta investigação observa-se que para compreender as demandas dos educadores decorrentes do movimento de inclusão foi necessário situá-las no contexto da política municipal de inclusão escolar. Considerando o conjunto destas demandas foi possível identificar aquelas que podem ser respondidas pelo psicólogo escolar, tendo como referência a literatura sobre o tema e por fim apresentar indicativos do papel deste profissional no processo de construção de inclusão dos alunos com NEE nas salas comuns do ensino regular.

As discussões e análises apontam para a defesa de uma proposta inclusiva que considere a capacidade de aprendizagem dos educandos com NEEs, seu singular processo de desenvolvimento e a possibilidade de oferecer a estes sujeitos, diferentes modos de compensação e diversos instrumentos adaptativos que venham a contribuir com a superação de suas dificuldades. A inserção das pessoas que compõem a clientela da educação especial nas classes comuns do ensino regular configura-se como uma prioridade, por considerar a maior probabilidade de enriquecimento cognitivo, afetivo e social advindo das trocas interpsicológicas em ambientes de maior diversidade grupal. Vygotsky (1989) já afirmava que a necessidade de estar num grupo social, onde há comunicação e uso da linguagem, se constitui como garantia para a construção da aptidão para o pensamento e para o acesso ao patrimônio cultural. Baseando-se no psicólogo soviético, Davis, Silva e Spósito (1989) asseguram que as diversas interações sociais alargam as possibilidades individuais e adquirem caráter estruturante na construção do conhecimento, pois além da dimensão afetiva, elas fornecem desafio e apoio para a atividade cognitiva, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal ao permitir que os processos maturacionais em andamento venham a se completar.

Defende-se também que o principal papel da escola é permitir o acesso a conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, sistematizados nos currículos, preparando os educandos para se inserirem e atuarem criticamente no meio social. Por outro lado, considera-se o desenvolvimento das pessoas com deficiência como um processo complexo e multideterminado, e que as crianças de uma mesma faixa etária ou sala de aula, mesmo em espaços educativos onde há tendência a maior nivelamento cognitivo, não são iguais, pois possuem potencialidades, características e limitações diversas. Como afirmam Davis, Silva e Spósito (1989), suas estratégias de pensamento e ação, os recursos utilizados e as informações sobre os problemas com os quais se defrontam são singulares, em níveis distintos. Portanto, as relações entre crianças são assimétricas. Assim, em espaços mais

protegidos também pode ocorrer a cooperação social nas atividades, realizadas por meio de instrumentos e signos, principalmente a linguagem, viabilizando, em menor proporção no que nas classes comuns, o acréscimo de novas competências. Deste modo, compartilha-se com Beye (2005) a idéia de que é possível uma estruturação qualitativamente positiva do pensamento e da linguagem de alunos com NEE também nesses espaços, mesmo que de forma mais limitada, desde que viabilizem a superação de dificuldades com vistas ao acesso curricular.

Os dados relativos a todos os alunos participantes da pesquisa, em confronto com a literatura, apontam para a necessidade de uma avaliação mais cuidadosa a respeito das potencialidades de cada um dos educandos e dos recursos necessários à seu desenvolvimento pedagógico e psicológico. Embora o tempo de observação tenha sido insuficiente para um parecer mais conclusivo, o conjunto das atitudes e comportamentos dos alunos com NEE em sala de aula, as atividades desenvolvidas e interações estabelecidas pela pesquisadora com os estudantes e suas professoras em classe sugerem que os alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, paralisia cerebral e TDAH apresentam possibilidades concretas de melhorar seu desenvolvimento sócio-afetivo e desempenho acadêmico, caso maiores recursos didáticos, orientação e suporte sejam oferecidos aos professores, beneficiando-se da inclusão em classes comuns. Quanto aos estudantes com deficiência múltipla e autismo, foi observado seu grande distanciamento dos conteúdos curriculares destinados à série em que estão inseridos. No entanto, a opção por espaços mais protegidos, em concomitância ou não com a escolar regular, não deve ser ainda considerada antes que o conjunto de apoios e recursos complementares à classe comum seja disponibilizado.

No que se refere à política, é preciso reconhecer o progresso na legislação brasileira na garantia dos direitos das pessoas com NEE, valorizar as tentativas dos últimos governos de efetivar uma política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e, em Vitória da Conquista, reconhecer o esforço das recentes gestões em implantar diretrizes para a educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino. Como instância de uma totalidade mais abrangente, a particularidade investigada neste estudo, que envolve a política municipal de inclusão no contexto de onde emergem demandas de educadores decorrentes da inserção de alunos com NEEs nas salas comuns das escolas municipais, indica algumas conquistas em direção à construção de sistemas educacionais inclusivos, mas, também, vários entraves e contradições nesse processo.

Pode-se afirmar que, no município onde se desenvolveu a pesquisa, está havendo uma lenta mudança na estrutura física das escolas e na ação dos gestores no sentido de torná-las

inclusivas e que o conjunto das ações do Núcleo de Educação Inclusiva assegura sensibilização dos professores e gestores para a implementação da proposta inclusiva e aumento do número e da visibilidade de estudantes com NEE inseridos nas salas comuns da rede regular. Há esforço dos educadores para diversificação de suas práticas e o reconhecimento de algumas mudanças positivas nos contextos escolares após o movimento de inclusão, pois vários alunos com NEE têm obtido progressos no que se refere à diminuição do preconceito, embora ainda esteja presente, à socialização e alguns avançam no aprendizado de determinados conteúdos.

No entanto, o município de Vitória da Conquista ainda encontra dificuldades para assegurar o direito à educação ao conjunto dos estudantes com NEE, uma vez que na rede ainda há escolas sem condições mínimas de acessibilidade, faltam diretrizes no que se refere à construção de culturas colaborativas, além de reduzido e pouco diversificado quadro de profissionais especializados do Núcleo, inviabilizando a implementação do conjunto de suas ações e um melhor acompanhamento do trabalho realizado pelos gestores, professores e alunos com NEE.

O modelo de serviço adotado pela atual política municipal não tem assegurado todo apoio necessário aos professores das salas comuns, que vivenciam precárias condições de trabalho, seja pelo grande número de alunos por sala, baixos salários, ausência de cuidadores, seja por falta de tempo e espaço para reflexão e redimensionamento de suas práticas pedagógicas. Para os educadores, as imprecisões na definição do objetivo da inclusão escolar, a falta de clareza sobre o papel da escolarização dos alunos com NEE nessa política, assim como a ausência de indicadores seja para avaliação qualitativa do processo de inclusão seja para definição dos profissionais que devem responsabilizar-se pela identificação do alunado da educação especial, como e quando realizá-los, resultam na falta de apoio e suporte e na perpetuação da fragilidade de suas práticas pedagógicas junto aos alunos com NEE em classes comuns do ensino regular.

Assim, acredita-se que as demandas dos professores relacionadas à cultura e ao espaço escolar, contratação de pessoal, política de gestão de pessoal e definições mais claras da própria política devam ser respondidas em parte pelos gestores escolares, mas, fundamentalmente, pelos poderes públicos municipal, estadual e federal, uma vez que cabe ao Estado o controle dos recursos financeiros, das decisões políticas e a responsabilidade pelo oferecimento do ensino de qualidade para todos.

Os resultados do presente estudo corroboram posições de teóricos da área quando afirmam que a simples inserção de alunos com NEE em classes comuns do ensino regular não

assegura as relações entre todos os sujeitos da vida escolar nem viabiliza trocas sociais e simbólicas. É necessário, entre outros aspectos, investir na qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente.

A formação dos professores se constitui em uma das prioridades, tanto na Política Nacional de Educação Especial, nas Diretrizes para a Educação Inclusiva de Vitória da Conquista quanto nas ações do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED. Faz-se necessário reconhecer o empenho do poder público municipal em capacitar os professores em exercício para o trabalho junto aos alunos com NEE, no entanto os resultados do presente estudo evidenciaram que, na realidade concreta da rede municipal de ensino, as capacitações oferecidas não têm conseguido atender o conjunto das demandas dos professores que trabalham junto a alunos com NEE, de modo que possam assegurar melhor qualidade nas interações sociais, disponibilizar informações sobre os alunos com NEE e subsidiá-los para uma prática pedagógica capaz de transformar processos e práticas escolares que participam da produção e manutenção das dificuldades apresentadas pela criança com NEE na escola.

Faz-se necessário, então, repensar como os processos formativos estão se constituído, tanto no que se refere à frequência quanto às modalidades e formatos de capacitação oferecidos, sendo consenso a perpetuação de equipes multidisciplinares nesse processo. As dificuldades da equipe do Núcleo em acompanhar o cotidiano escolar e identificar as necessidades docentes a partir de discussões e observações, e a ausência de professores da educação especial nas escolas em condições e com disponibilidade para oferecer capacitação em serviço, já que o foco de sua atuação nas salas multifuncionais é o aluno, são elementos que podem justificar a persistente demanda no domínio da formação por parte de professores que trabalham em uma rede municipal de ensino que investe na construção de um sistema educacional inclusivo há mais de seis anos. Outro questionamento se relaciona ao próprio modelo formativo utilizado hoje pela SMED, em forma de palestras, cursos e encontros de curta duração, uma vez que pesquisas em educação especial que visem avançar além da sensibilização dos educadores diante da proposta inclusiva têm evidenciado melhores resultados formativos em intervenções que priorizem o mergulho no cotidiano da prática pedagógica da escola e a atuação de forma colaborativa com o coletivo dos educadores e familiares (MENDES, 2008a, 2008b, 2010c; JESUS, 2008).

Os professores de Vitória da Conquista, ao apresentarem suas demandas decorrentes da inserção de alunos com NEE nas classes comuns do ensino regular, em um contexto de avanços e contradições das atuais políticas nacional e municipal de inclusão, evidenciaram a necessidade de o sistema educacional ampliar e diversificar a equipe da educação especial e o

seu modelo de intervenção junto aos diversos atores da comunidade escolar. O quadro atual de profissionais mostrou-se insuficiente para assegurar reflexão crítica e acompanhamento dessas políticas, e a modalidade de atuação não tem conseguido responder satisfatoriamente às necessidades formativas, de apoio psicológico, de suporte e orientação às práticas pedagógicas dos educadores.

Para atender a uma parte dos desafios acima descritos acredita-se que o psicólogo escolar, comprometido com a transformação das escolas públicas brasileiras, poderá atuar na perspectiva da Consultoria Colaborativa. Entende-se que este modelo pressupõe uma ação mediada e um investimento no desenvolvimento potencial, de modo que gradativamente, ao estabelecerem uma inter-relação colaborativa, psicólogo e professores possam dividir, partilhar e negociar funções para a resolução de problemas, auxiliando-se mutuamente no processo de desenvolvimento profissional. Portanto é uma forma de atuação direcionada ao empoderamento do consultado, ou seja à construção da autonomia dos professores e alunos, mas também resulta em novas aprendizagens para o consultor.

Entretanto, vários educadores participantes evidenciaram que suas expectativas com relação à atuação do psicólogo escolar para construção de escolas inclusivas estão vinculadas à antigas representações impingidas à área da psicologia, ou seja, ao modelo clínico-terapêutico de intervenção e à onipotência da compreensão absoluta. Um modelo que não responde satisfatoriamente às demandas escolares, como já apontou a literatura (MARINHO-ARAÚJO, ALMEIDA, 2010, PATO, 2006; ANTUNES, 2007), reforça o distanciamento ou fragmentação das relações profissionais e alimenta a dependência/subordinação dos educadores ao psicólogo. Nota-se também na fala docente a presença de concepções sobre a deficiência associadas à patologia e à doença. É possível que a perpetuação de representações que associem a prática do psicólogo, em qualquer contexto, apenas à dimensão clínica e remediativa ocorra porque esta é a imagem quase exclusivamente divulgada e conhecida deste profissional. Mas também se admite que as concepções e expectativas dos professores podem se constituir em mecanismo de defesa para lidarem com sua fragilidade, impotência e culpa diante dos desafios atuais relacionados à escolarização de alunos com NEE em salas inclusivas: “não sou eu que não sei ensinar, mas ele, o deficiente-doente é que não aprende; eu apenas não sei lidar com este problema”; ou mesmo como forma dos professores enfrentarem a ansiedade diante das expectativas frustradas de igual desempenho acadêmico e social para todos os alunos.

Entende-se que o trabalho do psicólogo escolar em favor da inclusão de alunos com NEEs nas classes comuns se constitui parte da totalidade de suas intervenções na instituição

educativa, inclusive no que se refere à educação inclusiva como um todo (diversidade de gênero, sexual, étnica, etc.), mas é de grande relevância no atual contexto histórico. Neste sentido, o profissional que atua na perspectiva da Consultoria Colaborativa deve comprometer-se com a transformação das antigas e caricatas representações da psicologia escolar e resignificar as demandas dos educadores. Ao compreender o fracasso na aprendizagem ou as dificuldades escolares por parte dos alunos com NEEs como síntese de múltiplas determinações, a partir de uma análise aprofundada do fenômeno educacional, situando-o histórica e concretamente, como prevê Meira (2003) e ao atuar em uma perspectiva educacional e preventiva, o psicólogo escolar pode contribuir para modificar concepções cristalizadas dos educadores a respeito dos sujeitos da educação especial e melhor ajustar suas expectativas com relação a esta clientela. À medida que contribui para otimizar o processo educativo e ajuda a escola remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos (alunos com NEEs, seus professores ou cuidadores, etc.) e o conhecimento, o psicólogo escolar, colaborando com os professores em consultoria, reafirma o seu papel como agente catalisador de mudanças dos contextos escolares.

Por fim, espera-se com este estudo: favorecer debates e propostas sobre os desafios atuais da inclusão escolar e sobre o papel do psicólogo nesse processo, como objeto de discussão no cotidiano das Licenciaturas e dos cursos de Pedagogia e Psicologia; levar contribuições para o campo da pesquisa em torno da temática da inclusão escolar e da psicologia escolar como área de conhecimento que fundamenta a prática pedagógica; e promover melhor compreensão sobre a Consultoria Colaborativa como possibilidade de atuação do psicólogo no contexto escolar.

O caráter exploratório deste pesquisa permite o levantamento de novas possibilidades de investigação, de modo a construir conhecimentos a respeito da atuação do psicólogo no contexto das atuais políticas de inclusão escolar. Assim, entre os desafios a serem respondidos por pesquisadores da psicologia escolar e da educação especial pode-se sugerir:

- investigar o posicionamento de profissionais atuantes e pesquisadores da área (psicólogos escolares e professores de educação especial) sobre as demandas identificadas;
- investigar os resultados das intervenções sobre uma ou mais demandas identificadas a partir do modelo sugerido;
- investigar o posicionamento de gestores públicos (secretários de educação; coordenadores de equipes em educação especial etc.) diante das demandas relativas à política pública de inclusão ou pesquisar tentativas de redimensionamento da política.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Adriana Marcondes. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: CFP, 2005.
- ALMEIDA, M. W. B. Lutas sociais, desigualdade social e discriminação racial. In: BOITO, A.; GALVÃO A.; TOLEDO, C. N. (Org.). **Crítica marxista**. Campinas: Revan, 2007.
- ALPINO, A. M. S. **Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. 2008. 121f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- AMADO, J. Técnica da análise de conteúdo. Referência. **Revista de Educação e Formação em Enfermagem** (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca-Coimbra), n. 5, p. 53-63, 2000.
- AMARAL, L. A. Corpo desviante/olhar perplexo. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 245-268, 1994.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilo e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio R. Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- AMAZONAS, M. P. A. **Psicologia escolar e deficiência mental: um olhar sobre a inclusão**. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <www.webposgrad.propp.ufu.br/.../producao_detalhe.php?>. Acesso em: 05 jun. 2010.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). **Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports**. 9. ed. EUA: AAMR, 2002.
- ANACHE, A. A. Psicologia escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 73-93, mar. 2010. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BA1091C82-AE1A-496F-964F-6CEC98985A77%7D_EmAberto83_miolo_sem_marcas.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- ANJOS, H. P. dos. **O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: _____; MEIRA, M. E. M. (Org.). **Psicologia escolar: teorias e críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- _____. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 11, 2007.

ARCARY, V. Por que as cotas são uma proposta mais igualitarista que a equidade meritocrática: In: BOITO, A.; GALVÃO A.; TOLEDO, C. N. (Org.). **Crítica marxista**. Campinas: Revan, 2007.

ARGUELES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-teaching: a different approach to inclusion. **Principal**, Reston, Va, v. 79, n. 4, p. 50-51, mar. 2000.

BAHIA (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Acesso à educação e permanência na escola com dignidade. Princípios e eixos da educação baiana: por uma escola de todos nós. In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: CAB, 2006.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/11.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2011.

BEYE, H. O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 9, n. 2, p. 163-180, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20994/000411358.pdf?sequence=1>>. Acesso em: nov. 2010.

_____. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Cadernos**, n. 26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a7.htm>>. Acesso em: nov. 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

_____. Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**: 1993-2003. Brasília, DF: MEC, 1994b.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas

portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

_____. _____. _____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2011.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2011a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

_____. _____. _____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2001c.

_____. _____. _____. **Saberes e práticas da inclusão:** avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006. (Série: Saberes e Práticas da Inclusão).

_____. _____. _____. **Programa educação inclusiva:** direito à diversidade. Brasília: SEESP/MEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: jul. 2010.

_____. _____. _____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2007a.

_____. _____. _____. **Programa de formação continuada de professores em educação especial.** Brasília: SEESP/MEC, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826>. Acesso em: jul. 2010.

_____. _____. _____. **Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP).** Brasília: SEESP/MEC, 2009d. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/proesp>>. Acesso em: jul. 2010.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Agenda Social:** direitos de cidadania da pessoa com deficiência. Brasília, 2007b.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução Nº 4 CNE/ CEB de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução. **Diário Oficial da União,** Brasília, 5 out. 2009a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 1º out 2009b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2010.** Resumo Técnico. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179>. Acesso em: nov. 2011.

BRITO, M. S.; BLATT, N; SILVA, J. G. Proposta de plano estratégico para a cidade de Vitória da Conquista, BA: as áreas verdes na qualidade de vida da população. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 16., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2010. Disponível em: <www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=200>. Acesso em: ago. 2011.

BROWN, D.; PRYZWANSKY, W. B.; SCHULTE, A. C. **Psychological consultation**. 5th ed. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2001.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amélia; INNOCENTINI, Maria Cristina Plumbato. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Amorim, 2008. v. 1, p. 31-47.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UFES, UFRGS, UFScar, 2009.

CAETANO, N. **O impacto da formação do psicólogo para atuar com pessoas em situação de deficiência**. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=192857>. Acesso em: 04 abr. 2010.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa educação inclusiva: direito à diversidade, uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. In: REUNIÃO DA ANPED, 31., 2008, Caxambu-MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2008. p. 1-16.

CAMPOS, O. O estudo da demanda e das necessidades e sua importância para o planejamento de saúde. **Revista Saúde Pública**, v. 3, n. 1, 1969. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v3n1/10.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

CARLO, M. M. R. do. **Se essa casa fosse nossa...: instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 1999.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASSINS, A. M. et al. **Manual de psicologia escolar – educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

CASTRO, M. H. G. de. **A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1999.

COLNAGO, N. A. S. Orientação familiar: estratégias de intervenção para pais de crianças com síndrome de Down. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara-SP: Junqueira Martins, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **RESOLUÇÃO CFP 013/2007**. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. CFP, 2007. Disponível em: <http://www.crpssp.org.br/portal/orientacao/resolucoes_cfp/fr_cfp_013-07.aspx>. Acesso em: ago. 2010.

CONTINI, M. de L. J. O psicólogo e a promoção de saúde na educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 20, n. 2, 2000.

COOK, L; FRIEND, M. Co-teachin: guidelines for creating affective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

CRIPPA, R. **O papel do psicólogo na óptica de professores de crianças incluídas no ensino regular: um estudo exploratório**. 2008. 80f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios de Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://mx.mackenzie.com.br/tede/tde_busca/processaPesquisa.php?nrPagina=1&pesqExecuta=0&nrExpressoes=1&campo%5B0%5D=TODO&texto%5B0%5D=CRIPPA&Submit=Buscar+%BB&qtdRegPagina=5>. Acesso em: ago. 2011.

CRUZ, N. O., O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 51-66.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papyrus, 2001.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. L.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, 1989.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, M. Educação especial e educação inclusiva. In: _____; VASCONCELOS, R. N. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras: gênero, sexualidade, raça. Educação especial. Educação indígena. Educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

EMILIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão**. 2004. 265f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200438533002010038P7>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a08.pdf>>. Acesso em: jun. 2011.

FEDERICO, A. M.; HERROLD JR., W. G.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. In: _____. **The Council for Exceptional Children**. Pennsylvania (EUA): CEC, 1999. p. 76-82.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. A. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FERREIRA, M. C.; MOURA, M. L. S. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

FREITAS, L. C. **Neotecnicismo e formação do educador**. Pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1993.

FORNESS, S.; KAVALE, K. A. Reflection of the Future of Prevention. **Preventing Scholl Faluire**, Winter, v. 45, n. 2, p. 75-81, 2001.

FREITAS, M. C. **Análise da interação entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus pares em creches inclusivas**. 2005. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin** – psicologia educação: um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FREITAS, S. N. Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação especial: uma análise da Revista Educação Especial CE/UFMS. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, S.P: Junqueira Martins, 2008.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARGIULO, R. M. **Education on contemporary society: an introduction to exceptionality**. United Station: Thomson Learning, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

GUTKIN, T. B. Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: reviewing and resolving a false dichotomy. **Journal of Scholl Psychology**, v. 37, n. 2, p. 161-190, 1999.

HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: _____. **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

IBIAPINA, M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. Linguagem, educação e sociedade. **Revista do Mestrado em Educação**, Terezinha-PI, n. 12, p. 26-38, 2005.

IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITECOMB, P.; NEVIN, A. **Collaborative consultation**. Austin, TX: PRO-ED, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**.

Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766&id_pagina=1>. Acesso em: mar. 2011.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

_____. Política estatal oscilante de educação especial e a produção de conhecimento. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 1996, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 1996.

JESUS, D. M. Formação de professores para inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, S.P: Junqueira Martins, 2008.

JORDAN, A. **Skills in collaborative classroom consultation**. Toronto: Routledge, 1994.

KAMPWIRTH, T. J. Models and functional aspects of consultation. In: _____. (Org.). **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Merril Prentice Hall, 2003.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003>. Acesso em: nov. 2010.

KEEFE, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knowledge” from education collaborative. **THEACHING Exceptional Children**, v. 36, n. 5, p. 36-42, 2001.

KOONCE, D. A. K. Attention Deficit Hyperactivity Disorder Assessment Practices by Practicing School Psychologists: A National Survey. **Journal of Psychoeducational**, n. 25, p. 319, 2007. Published by: Assessment. Originally published online Jul 12, 2007. The online version of this article can be found at: <<http://jpa.sagepub.com/cgilcontent/abstract/25/4/319>>.

LAGO, D. **O reflexo da política nacional de inclusão no município pólo de Vitória da Conquista, Bahia**. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – PPGEES - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=187747>. Acesso em: 5 ago. 2011.

LANGEL, D.; PIRES, L. A.; TRONCONI, L. Concepção de altas habilidades/superdotação em instituições públicas de ensino em Uberlândia-MG. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 192-200, 2009. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv1n1/17_Concepcao_de_altas.pdf>. Acesso em: maio 2011.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSAP Bulletin**, v. 83, n. 611, p. 105-109, 1999.

LIBANÊO, C. J.; PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. In: PIMENTA, S. G.(org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2006

LIMA, R. S.; MENDES, E. G. Políticas Nacionais para a Educação das Pessoas com Deficiência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4.; 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008. v. 1. p. 1-17.

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. *Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez, 1993.

LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 23-31, 1995.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal” o “diferente” e o “excêntrico”. In: _____; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MAGALHÃES, M. C. Por uma prática crítica de formação contínua de professores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (Org.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: DUGTOR, 2006.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Construindo um olhar multicultural sobre a educação inclusiva: primeiras aproximações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P1566139621984.DOC>>. Acesso em: 5 mar. 2011. Tema: Intelectuais, conhecimento e espaço público.

MALDONADO, M. T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. 16 ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

MALULY, J. **PL nº 597/2007**. Comissões de Educação e Cultura e Justiça e Cidadania (Art. 54 RICD). Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões. Art. 24. II Regime de Tramitação Ordinária. Congresso Nacional, Brasília, 2007.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158. 1990/1991.

_____. Entrevista semi-estruturada: análises de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. Tema: A pesquisa qualitativa em debate.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C. S.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Qual é a questão? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 1-181, mar. 2010. Dossiê: Psicologia escolar, pesquisa e intervenção. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BA1091C82-AE1A-496F-964F-6CEC98985A77%7D_EmAberto83_miolo_sem_marcas.pdf>. Acesso em: jun. 2010.

_____; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2008.

MARTINEZ, A. M. O psicólogo escolar e os processo de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: CAMPOS, H. (Org.). **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007. p. 109-133.

_____. O que pode fazer o psicólogo na escola? In: MARINHO-ARAUJO, C. M. (Org.). **Psicologia escolar: pesquisa e intervenção**. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 1-181, mar. 2010. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BA1091C82-AE1A-496F-964F-6CEC98985A77%7D_EmAberto83_miolo_sem_marcas.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2010.

MARTINS, L. A. R. **A inclusão escolar do aluno com síndrome de Down: que pensam os educadores**. Natal: EDUFRN, 2008.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.) **Psicologia escolar: teorias e críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. **Revista Integração**, Brasília: MEC / SEESP, ano 14, v. 24, p. 12-17, 2002.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em out. 2009.

_____. Pesquisas sobre Inclusão Escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, p. 1-11, 2008a.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, S.P: Junqueira Martins, 2008b.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010a.

_____. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: _____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, S.P: Junqueira & Martins, 2010b.

_____. Perspectivas da inclusão inclusiva no Brasil. In: _____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, S.P: Junqueira & Martins, 2010c.

_____. Tramas entre deficiência, estado e educação: algumas reflexões a partir do contexto francês. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 15 EDUCAÇÃO ESPECIAL, 33., 2010d, Caxambu-MG. **Anais...**, Caxambu-MG, 2010d.

_____ et al. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, S.P: Junqueira & Martins, 2010e.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIRANDA, T. G. Formação docente continuada: uma exigência frente a proposta da educação inclusiva. In: MARTINS et al. (Org.). **Prática inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRRN, 2009.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**. Questões da nossa época. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Pensar e Fazer).

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.

NETO, A. V. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. et al. (Org.). **Educação inclusiva: direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 51-70.

NEVES, M. J. Por uma psicologia escolar inclusiva. In: MACHADO, A. M. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: CFP, 2005.

NEVES, M. J. et al. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicação nos congressos nacionais de psicologia escolar. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 02-07, 2002.

NUEMBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun, 2008. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/scielo/sci2008-02.pdf>>. Acesso em: ago. 2011.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: ALENCAR, E. M. L. S. de (Org.). **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. p. 50-81.

NUNES, L. R. P. et al. A Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: análise crítica da produção discente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 113-126, 1999.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes imaginários e representações na Educação Especial: a problemática da ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, K. L.; CANTALICE, L. M.; JOLY, M. C. A.; SANTOS, A. A. Produção científica de 10 anos da revista psicologia escolar e educacional (1996/2005). **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas: ABRAPEE, v. 10, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/10-2.pdf>>. Acesso em: abr. 2011.

OLIVEIRA, M. K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 45-62.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Rev.Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./dez. 2004.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEREIRA, R. M.; ANDRADE, E. P.; ANJOS, H. P. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para a inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 166f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2852>. Acesso em: 4 abr. 2010.

PEREZ-GONZALEZ, F.; GARCIA, R. R.; GOMEZ-ARTIGA, A. Um levantamento das percepções dos professores de competências do psicólogo escolar no processo de consulta: uma análise fatorial exploratória. **Psicologia Escolar Internacional** Copyright © 2004 Publicações SAGE. Londres, Thousand Oaks, Califórnia e Nova Deli, v. 25, n. 1, p. 30-41. DOL: 10.1177/0143034304026778.

PICCOLO, G. M.; COSTA, V. B. da. A defectologia em Vygotsky: contribuições à Educação Especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Cubo Multimídia, 2010. p. 5243-5257.

PISETTA, M. A. A. M. Angústia e demanda de análise: reflexões sobre a psicanálise no hospital. **Bol. psicol.**, São Paulo, v. 58, n. 129, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432008000200005>. jul. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para a educação inclusiva**. Vitória da Conquista: SMED, Núcleo Pedagógico, 2007.

_____. _____. **Resolução nº 002/2009**. Vitória da Conquista: SMED, 2009.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. The challenge of implementing collaboration between general and special education. **Exceptional Children**, v. 56, n. 3, nov. 1989.

RESOLUÇÃO CFP nº 13/2007. **Definição das especialidades a serem concedidas pelo Conselho Federal de Psicologia para efeito de concessão e registro de título de especialista em Psicologia**. Disponível em: www.crpsp.org.br Acesso em: jul. 2011.

RIBEIRO, M. S. de S. Contribuições da psicologia educacional e escolar para a chamada educação especial. **Pesquisa Psicológica**, Maceió, ano 1, n. 2, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.pesquisapsicologica.pro.br>>. Acesso em: set. 2010

ROCHA, M. L.; SOUZA, M. P. R. Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **CRP Ano da Psicologia na Educação: textos geradores**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/texto_s_ano_psicologia_educacao.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2011.

ROSSI, G. **Psicólogo escolar: atuação na opinião de professores e diretores de escolas públicas**. 1996. 147f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6993011/Gisele-Rossi-Psicologo-Escolar>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

SANTOS, S. **Escala de avaliação do Comportamento Adaptativo da Deficiência Mental**. PPGEE, São Carlos. SP, 2010

SIEMS, M. E. R. **Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão**. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

SIGOLO, S. R. L.; OLIVEIRA, M. L. A. Relação família-escola e o processo de inclusão escolar: subsídios para orientação familiar. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, S.P: Junqueira Martins, 2008.

SILVA, A. M. **Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais**. 2010. 125f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – PPGEE, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SILVA, K. S. B.; MARTINS, L. A. R. Interações entre crianças na educação infantil: a visão dos professores. In: MARTINS, L. A. R et al. (Org.). **Educação e diversidade: saberes e experiências**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SILVA, M. B.; ANGST, R. **Consultoria escolar: uma experiência de estágio supervisionado**. 2009. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?ddl=3266&dd99=pdf>. Acesso em: 27 jul. 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). **Diretrizes para educação inclusiva**. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista: SMED, 2007, 21p.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Nota: Marisa Viana Pereira.

UCHIDA, C. A. **Making possibilities visible: the process of collaboration between general and special education teachers in an inclusive early childhood education program**. Dissertation. 250p. The Ohio State University, 2005. Disponível em: <<http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?osu1127237508>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

VASCONCELLOS, C. S. dos. **(IN)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VELTRONE, A. A; MENDES, E. G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/2450/1716>. Acesso em 28/07/2011.

_____; _____. A demanda do diagnóstico para a deficiência intelectual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Los problemas fundamentales de La defectología contemporánea. In: _____. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Viso, 1997. p. 11-40.

_____. **Obras escolhidas: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. Tomo 5.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WILLIAMS, S. K.; JOHNSON, P.; SUKHODOLSKY, D. G. **The role of the school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders**. Society for the Study of School Psychology. Published by Elsevier Ltd. Received 20 July 2004; received in revised form 26 January 2005; accepted 31 January 2005.

ZANELLA, A. V. Reflexões sobre a atuação do (a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 3, set. 2003. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932003000300010&script=sci_arttext&tln g=pt>. Acesso em: 11 nov. 2010.

ZINS, J. E.; PONTI, C. R. Best practices in school - based consultation. In: THOMAS, A.; GRIMES, J. (Ed.). **Best practices in school psychology-II**. Nasp, Washington, 1990.

ZURRO, A. M.; FERREROX, P.; BAS, C. S. **A equipe de cuidados de saúde primários: manual de cuidados primários**. Lisboa: Farmapress Edições, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PREÂMBULO:

Olá, meu nome é Selma e faço Mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo. Esta Entrevista será realizada com a finalidade de construir dados para minha pesquisa de Mestrado, cujo tema é “ **Contribuições da Psicologia Escolar e da Colaboração para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**”. A pesquisa tem por objetivos: levantar as demandas de professores ao psicólogo escolar, relacionadas à inclusão de alunos com NEE e Identificar possíveis intervenções do Psicólogo Escolar junto a estes professores, à partir de uma perspectiva de colaboração entre professores e psicólogo . Acreditamos que pela sua experiência e vivência como professora da rede pública municipal de ensino poderá nos auxiliar na coleta das informações e por isso gostaria de saber se poderia colaborar com esta atividade. Necessito também gravar a entrevista com a finalidade de transcrição mais fidedigna de sua fala. Seus dados pessoais serão preservados no momento da transcrição, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por nós assinado. Lembrando que sua participação já foi autorizada pela SMED, você permite que eu grave nossa conversa nestes termos?

IDENTIFICAÇÃO

- 1- Nome:
- 2- Gênero: () Masculino () Feminino
- 3- Idade:

- 4- Você fez algum curso de Graduação? Se sim, em qual Universidade?
- 5- Você fez algum curso de Pós - Graduação? Se sim, em qual Universidade?
- 6- Você teve oportunidade de fazer algum curso na área de Educação Especial?
Em caso afirmativo, quais foram?
- 7- Há quanto tempo você trabalha na SMED?
- 8- Há quanto tempo você trabalha em classes comuns tendo alunos com NEE?
- 9- Quantos alunos estão matriculados em sua sala e destes quantos apresentam NEE?
- 10- Qual a NEE de seu(s) aluno(s)?
- 11- Você recebeu alguma informação quanto ao diagnóstico clínico de seu(s) aluno(s) com NEEs? Se sim, quem ofereceu?

12-O diagnóstico clínico do aluno proporcionou alguma modificação em seu trabalho? Se sim, quais?

SOBRE AS REALIZAÇÕES DOS PROFESSORES E SUAS POSSÍVEIS NECESSIDADES FRENTE A INCLUSÃO ESCOLAR

- 1- Em sua opinião deve haver critérios para definirmos os alunos que devem estudar em classe comum do sistema regular de ensino? Se sim, quais? Se não, por quê?
- 2- Considerando sua experiência profissional, a presença de alunos com NEE mudou alguma coisa na sala de aula? Se sim quais foram estas mudanças?
- 3- Para você o movimento pela inclusão de alunos com NEE mudou alguma coisa na escola? Se sim, quais foram estas mudanças? Porque elas ocorreram?
- 4- Você já teve alguma experiência profissional onde a aprendizagem de conteúdos e a boa socialização por parte do aluno com NEE foram efetivos? Se sim, pode relatá-las?
- 5- Em sua opinião, quais comportamentos e valores pessoais o professor precisa ter ou aprimorar para que a inclusão dos alunos com NEEs aconteça ?
- 6- Para você, existe alguma barreira para o processo de escolarização de crianças com NEEs nas escolas regulares? Se sim, quais seriam as barreiras? Se não por quê?
- 7- Durante o desenvolvimento de seu trabalho com alunos que apresentam NEEs você encontrou dificuldades na prática da sala de aula? Caso sim, quais seriam? Como você lidou com elas?
- 8- Você teve conhecimento se o seu aluno com NEE vivenciou alguma situação de preconceito e exclusão na escola? Se sim, por parte de quem? Você teve oportunidade de interferir? Se sim, como você interferiu?

SOBRE AS DEMANDAS DOS PROFESSORES AO PSICÓLOGO ESCOLAR E A ATUAÇÃO DESTE PROFISSIONAL COM OS EDUCADORES

- 1- Houve alguma situação na qual você tenha recebido colaboração de um psicólogo para lidar com um aluno com nee? Pode descrevê-las?
- 2- Houve alguma situação na qual você gostaria de ter recebido e não recebeu colaboração de um psicólogo para lidar com um aluno com nee? Pode descrevê-las?
- 3- Para você, receber a colaboração de um psicólogo contribuiria em algo para o processo de inclusão escolar do aluno com NEE?

- 4- Se sim, no que você espera que o psicólogo escolar possa colaborar com você?
- 5- No curso de sua experiência profissional junto aos alunos com NEE, você sentiu necessidade de ter informações ou conhecimentos mais aprofundados na área da psicologia que pudessem auxiliar em sua prática pedagógica? Em caso afirmativo, você poderia exemplificar algumas destas necessidades, citando, por exemplo, dois casos recentes?
- 6- Em sua opinião seu aluno com NEE está efetivamente incluído? Porque?
- 7- Você gostaria de apresentar alguma sugestão ao psicólogo sobre a atuação dele junto aos professores?
- 8- Para você, a colaboração do psicólogo com os professores contribui para o processo de inclusão dos alunos com NEE? Comente sobre as possibilidades deste trabalho colaborativo.
- 9- Tem algo que não tenha sido contemplado nesta entrevista e você gostaria de acrescentar?
- 10- Gostaríamos de agradecer sua valiosa contribuição ao nosso trabalho e confirmar a disponibilidade para nos receber em sua sala de aula. Muito Obrigada!

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

QUESTIONÁRIO A SER PREENCHIDO PELOS DIRETORES PARA CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA “Contribuições da Psicologia Escolar e da Colaboração para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”

1- Nome da Escola: _____

2- Ano de Fundação: _____

3- Séries que atende: _____

4- Número de salas de aula: _____

5- Número total de professores: _____

6- Número de professores participantes:

7- Número total de alunos matriculados: _____

8- Percentagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em relação a alunos sem NEE:

9- Número de alunos com NEE nos últimos 04 anos

	2008	2009	2010	2011
MATRICULADOS				
CONCLUINTES				

10- Caracterização das NEE EM 2011

Caracterização das NEE	Quantidade
Deficiência visual ou cegueira	
Auditiva ou surdez	
Intelectual	
Múltipla	

Síndrome de Down	
Autismo	
Outros	

11- Número de visitas dos profissionais do Núcleo de Inclusão à escola nos últimos 04 anos

2008	2009	2010	2011

12- Número de reunião da direção com a comunidade escolar para tratar do tema Inclusão ou de questões diretamente decorrentes:

Com pais dos alunos com NEE nos últimos 04 anos	Com todos os pais	Com professores e funcionários nos últimos 04 anos

13- Tipos de adaptações arquitetônicas existentes na escola por ano de realização

TIPO DE ADAPTAÇÃO REALIZADA	ANO DE REALIZAÇÃO

Vitória da Conquista, _____ de _____ de 2011.

Assinatura: _____

APÊNDICE C:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELOS PROFISSIONAIS DO
NÚCLEO DE INCLUSÃO DA SMED

- 1 Nomes
- 2 Formação
- 3 Cursos de pós Graduação
- 4 Cursos na área de Educação Especial e/ou Inclusão Escolar
- 5 Tempo de serviço na SMED
- 6 Tempo de atuação no Núcleo de Inclusão

Caracterização do Núcleo de Inclusão da SMED

- 7 O que é o Núcleo de inclusão da SMED?
- 8 Vocês poderiam falar sobre a história do Núcleo de Inclusão?
- 9 Institucionalmente, a que setor o Núcleo está vinculado?
- 10 Quais profissionais trabalham no Núcleo?
- 11 Como se dá o funcionamento interno do Núcleo? Ha divisão de responsabilidades? Como isso ocorre?
- 12 Qual concepção de Inclusão Escolar é adotada pelo Núcleo?
- 13 Que princípios norteiam a proposta do Núcleo?
- 14 Quais os objetivos do Núcleo?
- 15 Quais tipos de ações o Núcleo realiza?
- 16 Como é o trabalho desenvolvido pelo Núcleo?
- 17 Como se dá o processo de identificação e acompanhamento dos alunos com NEE na rede pública municipal?
- 18 Como se dá o trabalho do núcleo junto aos professores da classe comum que possuem alunos com NEE inseridos em suas turmas?
- 19 Quantas salas de recursos multifuncionais existem e como funcionam?
- 20 Vocês enfrentam dificuldades para desenvolver o seu trabalho? Quais?
- 21 É feito algum tipo de avaliação das atividades desenvolvidas pelo Núcleo? Como isso ocorre?
- 22 Qual a auto-avaliação do trabalho que vocês realizam atualmente?
- 23 Há algo que poderia ser modificado ou acrescentado para melhorar o trabalho desenvolvido? Vocês poderiam falar sobre isso?
- 24 Vocês gostariam de dizer algo mais sobre o Núcleo de Inclusão?

APÊNDICE D:

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

São Carlos, 03 junho de 2011

Ao Núcleo de Inclusão da Secretaria Municipal de educação de Vitória da Conquista
ATT. Niltânea Brito

Prezada Coordenadora

Sou Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Mestranda pelo Programa de Pós- Graduação em Educação Especial da Universidade de São Carlos e estou realizando pesquisa sobre “Contribuições da psicologia escolar e da colaboração para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” nas escolas do município, devidamente autorizada pelo Secretário Municipal.

Em contato feito anteriormente com Janaína Valéria Alves de Brito, profissional desta Secretaria, fui informada da existência de documento norteador da Política Pública Municipal de Inclusão que se encontra no Conselho Municipal da Educação para apreciação. Oportunamente solicito ter acesso a esta Resolução, considerada como indispensável à caracterização atual do Município no que se refere à sua proposta inclusiva para alunos com necessidades educacionais, uma vez que a documentação que conheço foi elaborada pela gestão anterior e se constitui apenas em Diretrizes gerais. Comprometo-me desde já em salvaguardar o caráter propositivo do documento, informando que ainda encontra-se em discussão, uma vez que o Conselho ainda não o aprovou.

Caso seja inviável disponibilizar a Resolução, solicito autorização para realizar uma Entrevista Coletiva com as três (03) profissionais do Núcleo, a fim de construir dados relativos à caracterização do contexto de minha pesquisa. Envio anexo o roteiro orientador da Entrevista.

Reconhecendo a significativa contribuição desta Secretaria ao avanço do conhecimento científico por sempre colaborar com os pesquisadores, agradeço antecipadamente.

Selma Norberto Matos

Psicóloga CRP 03/01126
Professora de Educação Especial – UESB
Mestranda em Educação Especial - UFSCar

APÊNDICE E:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

São Carlos, 07 de julho de 2011

Ao Núcleo de Inclusão da Secretaria Municipal de educação de Vitória da Conquista
ATT Niltânea Brito

Prezada Coordenadora

Como não foi viável disponibilizar a proposta de Resolução da Política Pública Municipal de Inclusão que se encontra no Conselho Municipal da Educação para apreciação, solicito autorização para aplicar questionário com as três (03) profissionais do Núcleo, a fim de construir dados relativos à caracterização do contexto de minha pesquisa. Envio anexo o roteiro orientador da Entrevista.

Reconhecendo a significativa contribuição desta Secretaria ao avanço do conhecimento científico por sempre colaborar com os pesquisadores, agradeço antecipadamente.

Selma Norberto Matos

Psicóloga CRP 03/01126
Professora de Educação Especial – UESB
Mestranda em Educação Especial - UFSCar

ANEXOS

ANEXO A

Planos de Saúde - Servidor

Page 1 of 2



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS				FR - 354876	
Projeto de Pesquisa CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR E CONSULTORIA COLABORATIVA PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS					
Área de Conhecimento 7.00 - Ciências Humanas - 7.07 - Psicologia			Grupo Grupo III	Nível	
Área(s) Temática(s) Especial(s)				Fase Não se Aplica	
Unitermos INCLUSÃO ESCOLAR PSICOLOGIA ESCOLAR CONSULTORIA COLABORATIVA					
Sujeitos na Pesquisa					
Nº de Sujeitos no Centro 19	Total Brasil 19	Nº de Sujeitos Total 19	Grupos Especiais Criança e ou menores de 18 anos, Portadores de incapacidade mental,		
Placebo NAO	Medicamentos HIV / AIDS NAO	Wash-out NAO	Sem Tratamento Específico NAO	Banco de Materiais Biológicos NAO	
Pesquisador Responsável					
Pesquisador Responsável Selma Norberto Matos			CPF 353.107.745-72	Identidade 0185015409	
Área de Especialização PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO			Maiores Titulação ESPECIALISTA	Nacionalidade BRASILEIRA	
Endereço ARTHUR DE OLIVEIRA 385			Bairro VILA MARINA	Cidade SÃO CARLOS - SP	
Código Postal 13566-416	Telefone / 77 88153379	Fax		Email selma.n.matos@bol.com.br	
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não.					
Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.					
Data: 10/08/2010			Assinatura <i>Selma Norberto Matos</i>		
Instituição Onde Será Realizado					
Nome Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista			CNPJ 14.239.578/0001-00	Nacional/Internacional Nacional	
Unidade/Órgão SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO			Participação Estrangeira NAO	Projeto Multicêntrico NAO	
Endereço Praça Joaquim Correia nº 55			Bairro Centro	Cidade Vitória da Conquista - BA	
Código Postal 45000000	Telefone (77)34248500	Fax (77)34228132		Email gabsaude@pmvc.com.br	
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.					
Nome: <i>Joselino Ferreira de Moraes Neto</i>			Assinatura <i>Joselino F. de Moraes Neto</i>		
Data: 20/07/2010			Assinatura		
Vinculada					
Nome Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - SP			CNPJ 45.358.058/0001-40	Nacional/Internacional Nacional	
Unidade/Órgão CECH			Participação Estrangeira NAO	Projeto Multicêntrico NAO	
Endereço Rodovia Washington Luis, Km 235			Bairro Centro	Cidade São Carlos - SP	
Código Postal 13565905	Telefone 16 33518110	Fax 16 33613176		Email cephumanos@power.ufscar.br	
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares.					
Nome: <i>Wanda Aparecida Mehlado Hoffmann</i>			Assinatura <i>Wanda Hoffmann</i>		
Data: 10/08/2010			Assinatura Prof.ª Dra. Wanda A. M. Hoffmann Diretora do CECH		

http://portal2.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/folha_rosto.cfm?vcod=354876

14/7/2010

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR E CONSULTORIA COLABORATIVA PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Você foi selecionado a partir do levantamento feito junto a Secretaria Municipal de Educação (SMED) sobre as escolas que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, levando em consideração a maior diversidade destas necessidades. Posteriormente foram identificados as turmas onde estes alunos estavam inseridos e o nome de seus respectivos professores e pais ou responsáveis. A caracterização dos alunos foi realizada partir de informações escritas e verbais obtidas com os membros da equipe que atende esses alunos e a partir de relatórios emitidos pela SMED. No entanto sua participação não é obrigatória.

Este Projeto apresenta os seguintes objetivos: a) Levantar as demandas de professores e de pais de alunos com necessidades educacionais especiais ao Psicólogo Escolar; b) Identificar possíveis intervenções do Psicólogo Escolar na perspectiva da consultoria colaborativa, junto aos professores das escolas que pretendem ser inclusiva.

As principais justificativas para este estudo podem ser assim resumidas:

- 1- A literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar aponta o trabalho colaborativo em contexto escolar como uma estratégia em ascensão, efetiva na solução de diversos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de educadores (LEHER, 1999; JESUS, 2008; FREDERICO; HERROLD; VENN, 1999; PUGACH; JOHNSON, 1989).
- 2- No Brasil existem poucos estudos que evidenciam a relação entre psicologia escolar enquanto área de conhecimento e/ou atuação profissional e a temática da inclusão. Buscas realizadas no site da Scientific Electronic e Library Onlino (SciELO), em 06/2010, nas bases de dados “articli”, a partir dos descritores “psicologia escolar e inclusão escolar”; não indicam artigos. Nova procura realizada na mesma base de dados, a partir de descritores iniciais “inclusão escolar” ou “educação inclusiva” e posteriormente, no refinamento da pesquisa, “psicologia escolar”, não apresentou nenhum trabalhos
- 3- As produções científicas brasileiras relacionadas ao tema proposto indicam carência de conhecimento empírico sobre os diversos tipos de demandas e possibilidades de intervenção do Psicólogo Escolar, no contexto nacional de inclusão dos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades.
- 4- Existem pesquisas de outros países relacionadas ao tema deste projeto, no entanto, considera-se que os fatores sócio-histórico-culturais precisam ser levados em consideração. As condições das escolas públicas, os processos de implementação da proposta inclusiva enquanto políticas públicas bem como as especificidades da atuação profissional dos psicólogos escolares nos diferentes países são distintas. Isso pode resultar em necessidades diferenciadas das comunidades escolares e, portanto, em demandas ao psicólogo escolar e propostas de intervenção deste profissional, singulares.
- 5- Embora a literatura na área aponte algumas possibilidades de intervenção do psicólogo

escolar capazes de favorecer a inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, não foram encontrados estudos que tenham como foco de pesquisa, a identificação de demandas.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em oferecer uma entrevista à pesquisadora ou colaboradora devidamente treinada para este fim, onde responderá questões relativas às suas demandas ao psicólogo escolar relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Estas entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas em forma de textos.

Também serão realizadas em sua sala de aula, três observações participantes, de forma sistemática, em um período de quatro meses. Cada observação terá duração de quatro horas, no seu turno de trabalho. Serão feitas no sentido de levantar as suas demandas para o trabalho do psicólogo, que emergem no cotidiano das situações de aprendizagem e convivência de uma escola que se pretende inclusiva.

Os desconfortos possíveis relacionam-se à sua exposição ao olhar crítico do pesquisador, no entanto você poderá se beneficiar deste estudo, na medida em que terá oportunidade de expressar algumas de suas necessidades, enquanto profissional que trabalha na perspectiva da inclusão. Riscos de danos morais serão prevenidos com a garantia do sigilo de sua identidade na discussão e divulgação dos resultados e privacidade no momento de conceder entrevista

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa poderá favorecer debates e propostas sobre o papel do Psicólogo no processo de inclusão escolar, a serem discutidas no cotidiano das Licenciaturas e cursos de Psicologia; trazer contribuições para o campo da pesquisa em torno da temática da inclusão escolar e da psicologia escolar, enquanto área de conhecimento que fundamenta a prática pedagógica, e promover melhor compreensão da consultoria colaborativa como possibilidade de atuação do psicólogo no contexto escolar. Numa perspectiva prática, o estudo poderá ajudar profissionais de psicologia no contexto escolar a definir prioridades bem como organizarem e planejarem efetivamente suas ações com base empírica. Ainda nesta direção esta proposta também poderá contribuir para a análise das relações concretas e cotidianas dos profissionais da educação que trabalham junto a crianças, com e sem necessidades educacionais especiais na escola regular.

Em caso de dúvida durante a pesquisa, a pesquisadora, se coloca à disposição para prestar eventuais informações ao voluntário e autoriza ser contatada na eventualidade de danos relacionados a pesquisa. Você receberá resposta a qualquer pergunta e esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos assuntos relacionados com a pesquisa. Você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer tempo, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu exercício profissional. A pesquisadora compromete-se a proporcionar informações atualizadas, obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar neste projeto.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Nos protocolos de registro e nas entrevistas gravadas e transcritas, você será identificado apenas por letras e/ou números.

Você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as eventuais despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Também não terá de arcar com qualquer despesa para participar da pesquisa.

Você receberá uma cópia deste documento onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre sua participação e o projeto, agora ou a qualquer momento.

Selma Norberto Matos

Rua F Quadra H N 13, Bem Querer, Vitória da Conquista, Ba, 4505520.

Selma.n.matos@bol.com.br

(77) 34245863

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Seres Humanos da USCar, que funciona na Pró- Reitoria da Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, Localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235- Caixa Postal 676- CEP 13-565.-905 São Carlos – São Paulo – Brasil - Fone : (16) 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.uscas.br

São Carlos, 08 de julho de 2010

Sujeito da Pesquisa

ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

Parecer N.º. 333/2010

CAAE: 3988.0.000.135-10

Título do projeto: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR E CONSULTORIA COLABORATIVA PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Pesquisador Responsável: SELMA NORBERTO MATOS

Orientador: ENICEIA GONCALVES MENDES

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.07 - Psicologia

Processo número: 23112.003228/2010-46

Grupo: III

Análise da Folha de Rosto

Devidamente preenchida e assinada.

Descrição sucinta dos objetivos e justificativas

Objetivos: a) Levantar as demandas de professores e de pais de alunos com necessidades educacionais especiais ao Psicólogo Escolar; b) Identificar possíveis intervenções do Psicólogo Escolar na perspectiva da consultoria colaborativa, junto aos professores das escolas que pretendem ser inclusiva.

Justificativa:

Segundo a pesquisadora, literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar aponta o trabalho colaborativo em contexto escolar como uma estratégia em ascensão, efetiva na solução de diversos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de educadores (LEHER, 1999; JESUS, 2008; FREDERICO; HERROLD; VENN, 1999; PUGACH; JOHNSON, 1989).

E, que no Brasil existem poucos estudos que evidenciam a relação entre psicologia escolar enquanto área de conhecimento e/ou atuação profissional e a temática da inclusão. Buscas realizadas no site da Scientific Electronic e Library Onlino (SciELO), em 06/2010, nas bases de dados "articli", a partir dos descritores "psicologia escolar e inclusão escolar"; não indicam artigos. Nova procura realizada na mesma base de dados, a partir de descritores iniciais "inclusão escolar" ou "educação inclusiva" e posteriormente, no refinamento da pesquisa, "psicologia escolar", não apresentou nenhum trabalho. Dentre outras considerações, mostra-se justificada a pesquisa.

Metodologia aplicada

O presente estudo está baseado no modelo de investigação descritivo e qualitativo da pesquisa colaborativa. A pesquisadora e uma psicóloga escolar que atua em escolas municipais regulares e inclusivas serão co-autoras no processo de investigação.

Dentre os instrumentos ter-se-á: Observação Participante no contexto natural das salas de aula dos participantes, suas organizações, rotinas e as diversas situações de aprendizagem e interação social vivenciadas e Entrevista Semi-Estruturada com diferentes roteiros de questões a depender do tipo de participante.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

Identificação de riscos e benefícios

Os desconfortos possíveis relacionam-se à exposição ao olhar crítico do pesquisador, no entanto o participante poderá se beneficiar deste estudo, na medida em que terá oportunidade de expressar algumas de suas necessidades, enquanto profissional que trabalha na perspectiva da inclusão. Riscos de danos morais serão prevenidos com a garantia do sigilo de sua identidade na discussão e divulgação dos resultados e privacidade no momento de conceder entrevista.

Outros benefícios. Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa poderá favorecer debates e propostas sobre o papel do Psicólogo no processo de inclusão escolar, a serem discutidas no cotidiano das Licenciaturas e cursos de Psicologia; trazer contribuições para o campo da pesquisa em torno da temática da inclusão escolar e da psicologia escolar, enquanto área de conhecimento que fundamenta a prática pedagógica, e promover melhor compreensão da consultoria colaborativa como possibilidade de atuação do psicólogo no contexto escolar.

Forma de recrutamento

Reuniões entre a pesquisadora e a Psicóloga serão realizadas para apresentação e discussão de textos sobre pesquisa colaborativa, para definição da colaboração e para elaboração conjunta de estratégias visando a adesão dos partícipes. Nestes encontros, que serão gravados, com autorização, serão apresentadas as seguintes propostas: diálogo com diretores das escolas, visando autorização para entrar em contato com professores que tenham alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em suas turmas e solicitação de agendamento da reunião com pais; diálogo com coordenações visando apresentação dos objetivos da pesquisa e autorização para entrevistas; diálogo individual com professores, visando a apresentação dos objetivos da pesquisa, autorização para realização de entrevista e para observação participante em sala de aula e diálogo com pais, objetivando a apresentação dos objetivos do estudo e autorização para realizar entrevistas. Após a definição das estratégias, se assegurará a adesão formal dos partícipes.

Cronograma

Adequado.

Orçamento financeiro detalhado

Não serão necessários recursos financeiros para realização desta pesquisa. O único equipamento a ser utilizado será um gravador, de propriedade particular da pesquisadora. Eventuais despesas com transporte serão arcadas pela pesquisadora.

Adequação do TCLE

Adequado.

Parecer

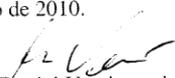
O projeto atende a Resolução 196/96. **Aprovado.**

Normas a serem seguidas:

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
 - O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
 - O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
 - Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
 - Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta dada e ao término do estudo.
- São Carlos, 29 de setembro de 2010.


Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar

ANEXO D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

São Carlos, 25 de janeiro de 2011

Ao Núcleo de Inclusão da Secretaria Municipal de educação de Vitória da Conquista
ATT Janaina Valéria Alves de Brito,

Prezada Coordenadora

Sou Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Mestranda pelo Programa de Pós- Graduação em Educação Especial da Universidade de São Carlos e estou realizando pesquisa sobre “Contribuições da psicologia escolar e da colaboração para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” nas escolas do município, devidamente autorizada pelo Secretário Municipal.

Venho através deste solicitar informações referente ao quadro de escolas, matrículas e caracterização de alunos com necessidades educacionais especiais presentes na rede municipal de ensino, conforme os itens abaixo especificados:

- 1) Quantidade de escolas municipais (zona rural e urbana);
- 2) Modalidades de ensino na rede;
- 3) Quantidade de matrículas (escolas; creches EJA)
- 4) Quantidade de professores da rede;
- 5) Quantidade de alunos com Necessidades educacionais especiais
- 6) Quantidade de alunos com NEE distribuídos por modalidade de ensino (educação infantil; ensino fundamental; EJA).

Agradeço antecipadamente a presteza e colaboração,

Atenciosamente

Selma Norberto Matos

Psicóloga CRP 03/01126
Professora de Educação Especial – UESB
Mestranda em Educação Especial - UFSCar