

DEMANDAS DE PROFESSORES DECORRENTES DA INCLUSÃO ESCOLAR¹

TEACHER DEMANDS RESULTING FROM SCHOOL INCLUSION

Selma Norberto MATOS²
Enicéia Gonçalves MENDES³

RESUMO: com a implementação das políticas públicas em inclusão escolar, cresce o número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) em classes comuns, fato que ajuda a compor um cenário nas escolas que tem desvelado 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 inclusivo é novo nas escolas, o estudo teve como objetivo analisar as demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar. A pesquisa foi qualitativa do tipo exploratório, participando seis professoras, seus alunos com NEEs e três profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação. Para coleta de dados, foram utilizados: técnica de observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada, questionário e, para discussão dos dados, 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 que os professores apresentam demandas no domínio da política pública, da formação, e demandas dirigidas ao psicólogo.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Especial. Inclusão Escolar. Demandas de Professores.

ABSTRACT: After implementing public policies for school inclusion, the number of students with special educational needs in regular classes has increased. This fact has helped to compose the picture in schools in which the limitations and contradictions of the Brazilian educational system have appeared. Educational actors and authors are challenged to build knowledge capable of responding to the demands of daily school related to living together and learning in diversity. Since this inclusive process is new to schools, the study aimed to analyze teacher demands in the school inclusion context. The research was qualitative and exploratory, and the participants were six teachers, their students with special educational needs and three professionals in the Nucleus of Inclusive Education from the Municipal Department of Education. Data was collected using the participant observation technique, a field diary, semi-structured interviews, questionnaires, and the discussion of the data was carried out through analysis of content. The results indicate that there are achievements and contradictions in the reality of schools that assign themselves as inclusive schools; there have been advances and limitations resulting from municipal policies; the model of performance of the group of special education, in the analyzed context, may be revised or expanded; and teachers have demands with regard to public policy, training, and issues to be raised with psychologists.

KEYWORDS: Special Education. School Inclusion. Teacher Demands.

1 INTRODUÇÃO

A perspectiva de escolarização de crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) nas classes comuns do ensino regular é hoje um imperativo moral e político,

¹ Parte da Dissertação de Mestrado intitulada *Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar*, realizado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

² Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Especialista em Psicologia da Educação, Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, BA, Brasil. selmanmatos@gmail.com ou selma.n.matos@bol.com.br

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do GP- Formação de Recursos Humanos em Educação Especial, docente do Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, São Carlos, SP, Brasil. egmendes@ufscar.br

sendo possível reconhecer que a recente conquista da facilidade de acesso dessas pessoas à escola configura-se como um momento ímpar na história brasileira. 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 NEEs.

Nas últimas décadas, tanto na legislação mais ampla, quanto nas políticas educacionais, foi intensa a ação do governo federal para a área de educação especial, mas este evidente destaque também é resultado da mobilização das organizações civis, ligadas direta ou indiretamente às questões que afetam as pessoas com deficiência (LIMA; MENDES, 2008). Dados do Censo Escolar 2010 apontam 702.603 matrículas da educação especial, 75,8% destas efetivadas nas escolas públicas, sendo possível encontrar 218.271 alunos com NEEs nas classes e escolas especiais e 484.332 nas classes comuns (BRASIL, 2010). Analisando as recentes legislações e os dados oficiais, observa-se que permanecem tanto a escassez de oferta de serviços para atender a estimativa de seis milhões de pessoas com deficiência, sendo três milhões em idade escolar, como 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, 2010).

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 (FERREIRA, 2006; CARVALHO, 2004; MENDES, 2010). 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.

Diante da necessidade de escolarizar alunos com NEE em classes comuns do ensino regular, alguns dos principais desafios enfrentados pelos atores educacionais no cotidiano escolar são: a formação de professores (MENDES, 2002, 2008, 2010; FREITAS, 2008; JESUS, 2008), a convivência com a diversidade (PEREIRA; ANDRADE; ANJOS, 2009; CARVALHO, 2000) e a relação família-escola (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.

É no contexto anteriormente descrito, que as demandas dos diversos atores escolares aos especialistas e estudiosos da área educacional se constituem. Nesta perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa durante o Mestrado em Educação Especial na UFSCar (2010/2012) com o objetivo de analisar as demandas decorrentes da educação inclusiva e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar, sendo o presente trabalho um recorte referente à análise das demandas.

2 MÉTODO

A pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa do tipo exploratório. O estudo foi desenvolvido em três escolas de uma cidade do interior baiano, que se tornou município pólo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em 2005. A rede municipal de ensino possuía, no ano de 2010, 203 unidades escolares, em cujas salas estudam 41.199

alunos, sendo 633 com NEEs matriculados nas classes comuns do ensino regular e 544 no ensino fundamental. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) sistematizou os princípios orientadores da Educação Especial em um documento intitulado Diretrizes para a Educação Inclusiva (PMVC, 2007). Em 2010, possuía um Núcleo de Inclusão e oferecia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 11 salas de recursos multifuncionais.

2.1 PARTICIPANTES

Esta pesquisa teve como participantes diretos seis professoras de classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalhavam junto a alunos com NEEs (PA; PB; PC; PD; PE; PF), e como participantes indiretos os referidos educandos e os profissionais do Núcleo de Inclusão da SMED.

Todos os participantes eram professoras mulheres, que tinham uma média de 29 alunos por sala; a faixa etária variou entre 33 a 40 anos de idade; três professoras tinham menos de quatro anos de serviço na SMED e as outras mais de 10 anos; quatro educadoras eram pedagogas, duas destas especialistas em áreas da educação; três professoras participaram de cursos de curta duração na área de educação especial oferecidos pela SMED, uma fez curso de longa duração (Língua Brasileira de Sinais) e duas não tiveram capacitação na área; o período de experiência das educadoras junto a alunos com NEE variou de quatro meses a três anos.

Foram respeitados os critérios da SMED na definição dos alunos que apresentavam NEEs e assim participaram do estudo: um aluno com Deficiência Intelectual, um aluno com Paralisia Cerebral sem comprometimento cognitivo, um aluno com Deficiência Auditiva, um aluno com Autismo, um aluno com Deficiência Múltipla, e um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. O Núcleo de Inclusão, em 2010, era composto de duas psicólogas, uma delas também licenciada em ciências biológicas, e uma pedagoga, todas com especialização, sendo duas destas em AEE; o tempo de serviço na Secretaria variava de três a 10 anos.

2.2 INSTRUMENTOS

Para coleta de dados foram utilizados: um roteiro de entrevista semiestruturada e observação participante, dirigidas aos professores; diário de campo; questionário para os profissionais do Núcleo contendo questões relativas ao seu funcionamento e atuação; questionário para os diretores a fim de caracterizar as escolas.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E ÉTICOS

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, a primeira etapa do estudo foi destinada aos procedimentos éticos, seguidos de reuniões com profissional do Núcleo de Inclusão para obter dados que permitissem mapeamento educacional da rede e caracterização dos alunos considerados com NEEs. A escolha das escolas participantes teve como critérios: atender os anos iniciais do ensino fundamental e possuir grande diversidade categorial de alunos com NEE matriculados. Posteriormente, foi feito contato com diretores escolares para identificação das classes, dos professores e alunos que atendessem aos critérios de participação na pesquisa. As educadoras interessadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) e agendaram a data e o local da entrevista. O contato inicial com os pais ou responsáveis pelos alunos com NEE foi feito pelas professoras e posteriormente pela pesquisadora, que assegurou a assinatura do TCLE. Após realização de todas as entrevistas, iniciaram-se as observações, objetivando complementar dados a respeito das demandas e investigar *in loco* quem eram os alunos com NEE. Foram realizadas duas rodadas de observações, num total de 12, sendo duas observações em cada sala de aula, com duração de, aproximadamente, quatro horas cada uma. O intervalo entre cada rodada de seis observações foi de 20 a 25 dias. Por fim, os questionários foram entregues às diretoras e foi solicitada autorização à Administração Escolar para aplicação de questionário às profissionais do Núcleo, com cópias do TCLE anexadas.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Quanto aos procedimentos de análise, as entrevistas inicialmente registradas em áudio foram transcritas. Foram analisadas: as respostas dos profissionais do Núcleo e dos diretores às questões formuladas nos questionários; as respostas das professoras às entrevistas; e os registros das observações nos diários de campo. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo de Amado (2000).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a leitura extensiva dos dados obtidos nas entrevistas aos professores, observações em salas de aula e questionários, foram identificados três grandes eixos temáticos, em função do conteúdo principal das demandas, a saber: demandas no domínio das políticas públicas; demandas no domínio da formação; e demandas especificamente dirigidas ao psicólogo escolar.

3.1 EIXO TEMÁTICO 1: DEMANDAS DOS PROFESSORES NO DOMÍNIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Considerando o eixo temático *Demandas no domínio das políticas públicas*, surgem quatro categorias. Estas serão ilustradas no quadro abaixo e posteriormente exemplificadas e analisadas.

Quadro 1 - Caracterização das demandas dos professores relacionadas à política de inclusão.

Demandas dos professores no domínio da política de inclusão
Categorias
Necessidades de adequações das condições físicas, pedagógicas e materiais de trabalho dos professores
Contratação de profissionais para apoiar o processo de inclusão dos alunos com NEE
Política de gestão de pessoal e melhoria das condições de trabalho
Melhorar diretrizes e indicadores de acompanhamento para a Política de Inclusão dos professores

Fonte: Matos (2011)

3.1.1 NECESSIDADES DE ADEQUAÇÕES DAS CONDIÇÕES FÍSICAS, PEDAGÓGICAS E MATERIAIS DE TRABALHO DOS PROFESSORES

[...] 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)

[...] 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 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)

Os dados indicam a perpetuação das desigualdades no que se refere à acessibilidade e que há demanda pela construção de uma cultura colaborativa nas escolas. Evidenciam que as oficinas para produção de material realizada pela SMED não têm suprido a demanda dos professores das salas comum e que estes não têm tido acesso aos recursos das salas multifuncionais, presentes em duas das escolas investigadas. Isso contraria o Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 4/2009, que prevê articulação dos professores do AEE com os da classe 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, 2009). As práticas colaborativas dentro das escolas encontram respaldo na literatura (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000), mas precisam ser incentivadas por diretrizes claras ao nível das políticas, a fim de que os atores escolares comprometam-se com elas e superem o isolamento profissional docente e a fragmentação das redes relacionais na escola.

3.1.2 CONTRATAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA APOIAR O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

Educadores indicam que a falta de mais profissionais da área de educação especial constitui-se em grande empecilho para efetivação da inclusão escolar. Eles sentem necessidade de maior quantidade de cuidadores nas escolas, de orientações mais sistemáticas dos especialistas a fim de qualificarem sua atuação profissional, e cobram da SMED maior investimento neste setor a fim de se evitar a exclusão dos alunos com NEEs no interior das salas de aula.

[...] 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)

Observando os dados e confrontando-os com o histórico da educação especial no município, constata-se a necessidade do poder público envidar esforços a fim de reverter a progressiva diminuição da quantidade de profissionais da área na SMED, pois em 2003, eram oito profissionais de campos de conhecimento distintos, em 2006 eram cinco e em 2010 apenas

três. A importância dos cuidadores ou auxiliares é ressaltada na política oficial do município, mas as enunciações precisam ser traduzidas em práticas efetivas, com a contratação de mais profissionais.

3.1.3 POLÍTICA DE GESTÃO DE PESSOAL E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

[...] 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)

[...] 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)

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)

[...] 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)

Há demandas decorrentes do confronto entre as necessidades profissionais dos educadores e as proposições ou modo de atuação da política municipal. Os dados evidenciam que os professores reconhecem dificuldades oriundas das limitações em sua formação inicial e que os cursos oferecidos pelo poder público têm sido insuficientes ou mesmo inadequados à sua realidade, confirmando as análises de Mendes (2006, 2010) e Lago (2010). O desconhecimento das funções e responsabilidades dos diversos profissionais da escola evidenciam o nível de fragmentação na gestão e organização dos sistemas educacionais e as falhas daí decorrentes, como sinaliza Siems (2010). Observa-se a escassa interlocução entre os educadores e os profissionais do Núcleo, que pouco comparecem às escolas. Um dos depoimentos de PA denuncia também o fato de que os professores não têm controle, nem gerenciam seu tempo no contexto escolar. Sabe-se que as condições de trabalho fazem parte do processo de profissionalização do educador (SIEMS, 2010) e a melhoria destas condições deve compor uma política de gestão de pessoal que se preocupa em reverter o processo de proletarianização da docência, em busca da qualidade da educação.

3.1.4 MELHORAR DIRETRIZES E INDICADORES DE ACOMPANHAMENTO PARA A POLÍTICA DE INCLUSÃO

[...] 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)

[...] 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)

[...], 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 extre-

mos; 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, aí não, aí precisa ter critérios, aí seria outro espaço, outra escola, a não seria uma escola regular. (PF)

Os professores apresentam dúvidas conceituais, falta de clareza e indagações relevantes sobre a política. O desconhecimento de marcos legais e das bases teóricas que sustentam as propostas de inclusão escolar aprofunda a alienação do trabalho pedagógico e consolida a busca quase desumana de significado e de sentido pessoal de que nos fala Rocha e Souza (2008). As expressões e as adjetivações utilizadas pelos educadores para se referirem à clientela da educação especial evidenciam, mais que a necessidade de mudança no uso da nomenclatura, a demanda por uma definição mais clara desta população. A definição da clientela da educação especial modifica-se ao longo da história nas legislações e políticas educacionais (FERREIRA, 2006) e mais recentemente, a Resolução CNE/CEB 4/2009 busca esclarecer quem são estes sujeitos (BRASIL, 2009). No entanto, observa-se ainda a ausência de indicadores claros para avaliação da população com 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 dos sistemas de ensino, mas por outro, possível utilização de procedimentos vagos e conflitantes, o que pode dificultar o acompanhamento da política a nível nacional.

3.2 EIXO TEMÁTICO 2: DEMANDAS DOS PROFESSORES NO DOMÍNIO DA FORMAÇÃO

No eixo temático *Demandas no domínio da formação*, surgem três categorias, como ilustradas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Caracterização das demandas dos professores no domínio da formação.

Demandas dos professores no domínio da formação
Categoria
Desenvolvimento de Habilidades Interpessoais para melhorar relação com alunos, cuidadora e familiares
Conhecimentos sobre o aluno com NEEs
Conhecimentos sobre os processos envolvidos na aprendizagem, no desenvolvimento e no ensino qualificado dos alunos com NEEs

Fonte: Matos (2011).

3.2.1 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES INTERPESSOAIS PARA MELHORAR RELAÇÃO COM ALUNOS, CUIDADORA E FAMILIARES

Os dados evidenciam que há estudantes que permanecem isolados em classe, outros que interagem apenas com a cuidadora e existem os que vivenciam situações de superproteção e infantilização. As professoras sentem dificuldade para conversar em classe sobre as características dos alunos com NEEs e para justificar o trabalho diferenciado junto a esta clientela. Não existe planejamento ou avaliação conjunta entre professores e cuidadoras. A falta de diálogo entre os

profissionais pode ser responsável pelas divergências no modo de intervirem junto a alunos com NEEs. Por outro lado, os professores reconhecem a necessidade de construir relações colaborativas com os pais para superarem representações negativas das pessoas com NEEs.

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

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

[...] 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)

[...] 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)

Se a condição para que uma criança passe por transformações essenciais, que a torne capaz de se desenvolver apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo família e escolar (BEYE, 2003) a segregação e a despotencialização impostas às crianças com NEEs constituem fator fragilizador para o seu pleno desenvolvimento. O silenciamento nos currículos disciplinares e nas práticas educativas de reflexões sobre as diferenças e o convívio entre elas vão produzindo, no espaço escolar, aprendizagens caricatas das diferenças (DINIZ, 2004). O preconceito, fenômeno psicológico originado no processo de socialização, precisa ser combatido na escola no plano individual e por meio de projetos educativos coletivos que objetivem uma educação voltada para a subjetividade e adotem as reflexões como forma de frear a destrutividade das práticas preconceituosas (MEIRA; ANTUNES, 2003). É necessário assegurar uma formação docente para o diálogo qualificado junto aos pais a fim de se construir a colaboração desejada.

3.2.2 DEMANDA POR CONHECIMENTO SOBRE O ALUNO COM NEEs

[...] 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 professores sabem que quanto mais conhecerem seus educandos, maiores condições terão de se prepararem emocional e pedagogicamente para o desafio da inclusão escolar. Para promover o desenvolvimento de novas funções e sistemas psíquicos que permitirão ao sujeito agir no meio social e cultural onde está inserido, o mediador precisa atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, tendo como ponto de partida os conhecimentos do aprendiz (VYGOTSKY, 1989).

3.2.3 CONHECIMENTOS SOBRE OS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM, NO DESENVOLVIMENTO E NO ENSINO QUALIFICADO DOS ALUNOS COM NEEs

As professoras sentem necessidade de resignificar e redimensionar suas práticas em sala de aula, qualificando-as, e para isso necessitam: construir um quadro de referências conceituais que as ajudem a reconhecer seus alunos, evidenciando os tipos de mudança necessária no ensino; dissipar dúvidas a respeito de *o que* e de *como* ensinar aos educandos com NEEs; assegurar boa disposição do espaço físico da sala, participação dos alunos e estruturação cooperativa de grupos; e aprender sobre as possibilidades didáticas para alunos com deficiência intelectual.

[...] 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)

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

[...] 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)

Entende-se que a compensação social das limitações orgânicas se dá em um contexto de oportunidades que favoreçam as pessoas com NEEs atingirem os mesmos fins educacionais, almejados para os demais alunos (NUEMBERG, 2008). Assim, os educadores precisam de uma formação que reflita sobre as reais possibilidades de desenvolverem um trabalho diversificado e integrado em sala, capaz de assegurar trocas simbólicas e sociais, onde os mais experientes auxiliem seus colegas com níveis menos elevados; que se discutam formas alternativas de viabilizá-lo, no bojo de uma reflexão mais ampla sobre concepções de currículo, adaptações curriculares e condições materiais concretas oferecidas pelo poder público para que isso ocorra.

3.3 EIXO TEMÁTICO 3: DEMANDAS DIRIGIDAS AO PSICÓLOGO ESCOLAR

No processo de investigação, neste eixo temático emergiram as categorias ilustradas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Caracterização das demandas dos professores dirigidas ao psicólogo escolar.

Demandas dos professores dirigidas ao psicólogo escolar
Categoria
Acolhimento: escuta psicológica e suporte
Avaliação psicológica do aluno e das condições que produzem a queixa escolar
Comportamentos, emoções e disciplina em sala
Colaboração com a prática pedagógica e atividades regulares de formação

Fonte: Matos (2011).

3.3.1 ACOLHIMENTO: ESCUTA PSICOLÓGICA E SUPORTE

Esta categoria refere-se à necessidade de um espaço, no contexto escolar, onde os professores possam expressar suas angústias diante das dificuldades para se comunicar, se relacionar ou trabalhar com alunos que apresentem NEE, e onde favoreça sua preparação emocional para lidar com uma nova realidade: ensinar com qualidade alunos com NEEs. Os episódios abaixo ilustram este posicionamento.

[...] ressalto também a importância desse trabalho (do psicólogo) ser direcionado... e à disponibilidade para nos ouvir, escutar nossas angústias. (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? (PD)

O grande desafio no trabalho com os professores é “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” (JESUS, 2008, p. 75). Deste modo, é preciso 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.

3.3.2 AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DO ALUNO E DAS CONDIÇÕES QUE PRODUZEM A QUEIXA ESCOLAR

Esta categoria diz respeito às funções tradicionalmente exercidas pelo psicólogo escolar de avaliação para identificação e caracterização dos aspectos comportamentais e cognitivos dos alunos com NEEs, mas também à avaliação das condições que produzem a queixa escolar. Há professoras acreditando que o psicólogo escolar pode diagnosticar o aluno com NEE e ajudar na compreensão da gênese de suas dificuldades, elementos essenciais para o delineamento das estratégias educativas e cujo acompanhamento constitui a via para a superação dos problemas detectados; outras demandam uma avaliação capaz de apontar perspectivas de desenvolvimento para os alunos com NEE e *abrir caminhos* para os educadores.

[...] 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)

[...] 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)

[...] 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. (DC₂20/04/2011)

Observa-se a ausência de referências aos encaminhamentos para outros profissionais. O diagnóstico solicitado por algumas educadoras é entendido segundo uma perspectiva clínica, com base subjetivista e idealista, desconsiderando a base material, objetiva e relacional na constituição dos sujeitos e excluindo os processos e as práticas educativas como possíveis

participantes na produção e manutenção dos comportamentos apresentados pelo aluno com NEE na escola. As falas sugerem a compreensão de que o psicólogo conhece mais a respeito dos sujeitos da educação especial do que os pedagogos. 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 pedagógico. Meira e Antunes (2003, p.31) ao discutir sobre a avaliação do psicólogo escolar, sugere 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, as queixas que resultavam na culpabilização da aluna com NEE pelas falhas na comunicação professor-aluno, foram construídas por observações parciais, desconsiderando o conjunto dos fatores que podem contribuir para a manutenção de dificuldades evidenciadas, como por exemplo, as implicações do próprio comportamento da educadora na relação com a aprendiz.

3.3.3 COMPORTAMENTOS, EMOÇÕES E DISCIPLINA EM SALA

Esta categoria refere-se à demanda dos professores por orientação do psicólogo escolar para compreender e lidar com dificuldades emocionais e comportamentais dos alunos com NEES e para favorecer a disciplina em classe.

[...] 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)

[...] 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. (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. (DC₂04/05/2011)

A tristeza por vezes é percebida como intrínseca à condição dos alunos com NEES, desconsiderando que os problemas emocionais dos estudantes com ou sem NEE podem ser evidenciados, se manifestarem ou ainda serem produzidos na escola. Há insegurança quanto aos procedimentos adequados para lidar com o aluno que se mostra agressivo em sala e com a turma. As observações explicitaram a presença da indisciplina em três classes, evidenciaram as implicações do comportamento das educadoras e de sua proposta de trabalho na produção desta indisciplina e o seu impacto junto a alunos com NEE.

Segundo Meira e Antunes (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. Intervenções a partir do modelo de consultoria colaborativo demonstraram que professores podem aprender a considerar as características positivas dos alunos com problemas comportamentais, e se sentirem capazes de promover mudanças no comportamento dos alunos por meio da

modificação do ambiente no qual esse educando está inserido (SILVA, 2010). Meira e Antunes (2003) sinaliza que as relações interpessoais humanizadoras não emergem de forma espontânea no cotidiano das salas de aula, mas precisam ser intencionalmente construídas. Segundo a autora, estratégias para lidar com situações de indisciplina podem ser pensadas coletivamente, não apenas para responder a questões emergenciais, mas definidas e delineadas antecipadamente na proposta pedagógica da escola, assumindo, assim, uma natureza essencialmente preventiva.

3.3.4 COLABORAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA E ATIVIDADES REGULARES DE FORMAÇÃO

[...] 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)

[...] Contribuir com encontros regulares para trocas de experiências e a formação mesmo do professor. (PA)

[...] 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)

As demandas relativas ao planejamento devem ser resignificadas pelo psicólogo, que pode subsidiar o professor acerca da importância de sua mediação nos processos de ensino e favorecer a disseminação de experiências educativas bem sucedidas (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). O psicólogo pode contribuir com o aperfeiçoamento profissional contínuo e realizar observações em sala de aula para identificação dos problemas ligados à aprendizagem e ao comportamento e sugerir alternativas de solução, como prevê a literatura em Consultoria Colaborativa (IDOL; PAOLUCCI-WHITCOMB; NEVIN, 2000).

4 CONCLUSÕES

É preciso reconhecer o progresso na legislação brasileira concernente à garantia dos direitos das pessoas com NEE à educação e ao esforço das recentes gestões do município estudado em implantar diretrizes para a inclusão escolar na Rede de Ensino. No entanto, ainda existem várias contradições e entraves no processo de construção de sistemas educacionais inclusivos.

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 aprendizagem, nem viabiliza trocas sociais e simbólicas satisfatórias. Acredita-se que as demandas dos professores devam ser respondidas pelos poderes públicos, 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. É necessário, entre outros aspectos, investir na qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente, ampliar e diversificar a equipe da educação especial do município, e ampliar ou rever seu modelo de intervenção junto aos diversos atores da comunidade escolar, a fim de responder satisfatoriamente às necessidades formativas, de apoio psicológico, de suporte e orientação às práticas pedagógicas dos educadores.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. Técnica da análise de conteúdo. *Revista de Educação e Formação em Enfermagem*, Coimbra, n.5, p.53-63, 2000.
- ARGUELES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-teaching: a different approach to inclusion. *Principal*, Reston, v.79, n.4, p.50-51, 2000.
- BEYE, H. O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.9, n.2, p.163-180, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20994/000411358.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 nov. 2010.
- 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, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/11.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução 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, DF, 5 out. 2009.
- _____. 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: 07 nov. 2011.
- CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- _____. *Com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- 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: Junqueira Martins, 2008.
- DINIZ, M. Educação especial e educação inclusiva. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Org.). *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.
- 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.
- 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: Junqueira Martins, 2008.
- IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. *Collaborative consultation*. Austin: PRO-ED, 2000.
- 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: Junqueira Martins, 2008.
- LAGO, D. *O reflexo da política nacional de inclusão no município pólo de Vitória da Conquista, Bahia*. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=187747>. Acesso em: 05 ago. 2011.

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.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias e críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. *Revista Integração*, Brasília, DF, v.24, p.12-17, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.33, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 10 out. 2009.

MENDES, E. G. 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: Junqueira Martins, 2008.

MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: MENDES, E. G. (Org.). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

NEVES, M. J. Por uma psicologia escolar inclusiva. In: MACHADO, A. M. (Org.). *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: CFP, 2005.

NUEMBERG, A. H. Contribuições de Vygotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.13, n.2, p.307-316, 2008. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/scielo/sci2008-02.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

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, p.116-129, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes para a educação inclusiva*. Vitória da Conquista: SMED, Núcleo Pedagógico, 2007.

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, DF, 2008. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/textos_ano_psicologia_educacao.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2011.

SIEMS, M. E. R. *Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão*. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

SILVA, A. M. *Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais*. 2010. 125f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em: 22/05/2013

Reformulado em: 29/03/2014

Aprovado em: 20/05/2014