

APRESENTAÇÃO

Meu ingresso na Universidade se deu em 2005, no curso de Pedagogia. O interesse pela educação especial surgiu em 2006 quando participei como voluntária do projeto de extensão intitulado “Fundamentos e Práticas da Educação Inclusiva”. O projeto, coordenado pela Prof^a. Dra. Marilda Bruno, tinha como objetivos oferecer formação sobre as Políticas Nacional de educação inclusiva à educadores de três Centros de Educação Infantil do município de Dourados – CEIMs, MS.

No ano seguinte (2007) iniciei um novo projeto, agora como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/UFGD), intitulado “Da política à prática de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil no município de Dourados, MS”. Pude verificar nesse trabalho a ausência de normas, diretrizes e orientações pedagógicas que regulassem ou subsidiassem o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação infantil, ou seja, a ausência de políticas específicas.

Tais resultados levaram a uma segunda Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), realizada nos anos de 2008 e 2009. O trabalho intitulado “A política e a prática de inclusão de crianças com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental: o olhar dos gestores” teve por objetivos conhecer as opiniões dos gestores sobre a política de educação inclusiva e as ações realizadas para a implementação de uma prática pedagógica inclusiva nas escolas municipais de Dourados-MS.

As pesquisas mostraram ainda a ausência de formação continuada de professores no espaço escolar para o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos. Apontaram também para a necessidade de superação das fragilidades existentes no campo dos princípios e fundamentos de práticas pedagógicas inclusivas; elaboração de projetos políticos pedagógicos que contemplassem as necessidades educacionais no espaço escolar; a concretização do atendimento educacional especializado por professores devidamente habilitados para essa tarefa.

Como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e do Grupo de Estudos e Apoio para Pais e Profissionais em Autismo (GEAPPA), pude perceber a escassez de pesquisas na área de Políticas e Práticas de

Educação Especial, com ausências ainda mais presentes no âmbito do Atendimento Educacional Especializado voltado para crianças autistas.

No decorrer do ano de 2009 em que atuei como professora do apoio educacional especializado surgiram muitas inquietações, que na prática, estavam muito distantes dos trabalhos realizados anteriormente. Soma-se a isso minha participação na Associação dos Amigos dos Autistas de Dourados (AAGD), na qual as discussões sempre perpassavam a inclusão escolar dessas crianças.

Essas reflexões deram origem a esta pesquisa de mestrado. Assim, ao iniciar o trabalho, partimos da premissa de que seria fundamental o entendimento e o esclarecimento de alguns princípios legais quando tratamos de Educação Especial, e também ao falar nessa modalidade numa perspectiva inclusiva, por isso trataremos deste assunto na introdução.

A Constituição Federal de 1988, promulga “a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205). Ela estipula como dever do Estado o acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

Entre os direitos fundamentais da criança e do adolescente, inclusive os direitos à intervenção precoce, ficam estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) em seu Art. 54 inciso III. O Estatuto orienta o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e a matrícula na escola mais próxima da residência da criança.

No tocante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/96, esta avançou na elaboração do texto quanto aos direitos sociais, direito à diversidade, garantia de acesso e permanência com qualidade e atendimento às necessidades educacionais especiais. Essas premissas estão presentes no Art. 58, quando afirma: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

No artigo 59, a Lei nº9394/96 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para

atender às suas necessidades, ou seja, a legislação é clara ao garantir um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

A Política de Educação Especial (1994) e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 02/2001) enfatizam o Atendimento Educacional Especializado em Instituições Especializadas, quando as legislações anteriores preconizam o atendimento preferencial em sistemas regulares de forma a transferirem à escola toda a responsabilidade pela operacionalização da proposta de inclusão, de modo que os sistemas de ensino assegurem a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento às necessidades educacionais na classe comum.

Assim, é notável que o diferencial dessas políticas para a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) está em relação a não permitir a escolarização em escola especial e o atendimento educacional especializado em escola especial, pois as legislações anteriores admitiam essa prática. Prática que este trabalho não tem como objetivo julgar como positiva ou negativa.

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC, 1998), está respaldada por uma nova postura e organização da escola que deve apontar no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, objetivos e intervenções que possibilitem a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Entende-se que “todos os alunos” faz parte de uma filosofia, e que a escola parece ainda não ter se organizado o suficientemente para o atendimento de determinados tipos de alunos.

Tais premissas passam a ser efetivadas, a partir da regulamentação do Atendimento Educacional Especializado, promulgado em 17 de setembro de 2008 com o Decreto nº 6.571, o que regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394/1996 e também o artigo 9º, § 2º da lei nº 11.494/2007, que dizem que o Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. O mesmo tem como objetivos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008).

Para que este atendimento se efetive, o MEC instituiu o Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado, ou seja, é nesse espaço que os alunos com necessidades educacionais especiais desenvolverão suas potencialidades. Ela também é responsável em promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (Brasil, 2006).

A Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e determina que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

De acordo com a Resolução, a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Nesse contexto, a educação especial em contextos regulares de ensino e o atendimento educacional especializado passam a ser concebidos como direitos sociais, acompanhando a evolução dos direitos humanos conquistados.

Segundo a Resolução nº 4 de outubro de 2009, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Brasil, 2009).

Ainda de acordo com a Resolução, o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser

realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas (Brasil, 2009).

Como exposto, o Brasil, com o passar dos anos, construiu uma vasta legislação de amparo e atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, o que se encontra no interior das escolas, não é a elaboração efetiva de práticas inclusivas, mas sim a distância de sua implementação. A proposta deste trabalho partiu da necessidade de discussão e elaboração de estratégias com vistas a essa implementação.

Foi iniciado por uma visita na Secretaria Municipal de Educação, na qual foi possível a informação de que haveria uma criança em um CEIM com Síndrome de Down, porém sem o acompanhamento do professor do apoio educacional. Entretanto, havia uma escola, que segundo relato da coordenadora do setor de educação infantil, apresentava dificuldades na inclusão de uma criança diagnosticada com autismo, matriculada no 1º ano. A partir desse contato procuramos pela escola já no mês de abril.

Desde o primeiro contato com a escola, percebeu-se que as necessidades caminhavam além do alcance. Somando-se a isso a resistência apresentada pelas coordenadoras em receber pesquisadores, tensão que logo se dissipou ao serem informadas que a pesquisa contribuiria para o melhor andamento da inclusão escolar naquele espaço.

Ainda assim, após todos os procedimentos éticos, reunião com os pais de todas as crianças da sala, com as professoras responsáveis, entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido e autorização da coordenação e direção, foram iniciadas as observações.

Logo no início das observações, apareceram alguns problemas comumente encontrados nas escolas como indisciplina, defasagem na aprendizagem, distorção idade/série, problemas de espaço físico, e as observações que seriam apenas um procedimento para coleta de dados, passaram a ser intervenções práticas.

A partir das primeiras observações, verificou-se alguns entraves para se efetivar uma educação inclusiva, como por exemplo, a grande defasagem existente no ensino de crianças em fase de alfabetização, a distorção idade/série, além dos problemas administrativos que acabam dificultando o trabalho do professor.

Diante desse levantamento e do entendimento de que são inúmeros os problemas da escola, além da grande dificuldade na operacionalização de sua prática inclusiva, partiu-se da premissa de que a formação em serviço seria um caminho coerente e que atenderia às necessidades das professoras e da escola. As limitações de espaço são exemplos visíveis das dificuldades no interior das escolas. Os espaços destinados ao recreio, a merenda, não são pensados para atender às necessidades de várias crianças, não somente àquelas com deficiência.

Este trabalho buscou questionar alguns resultados já apontados na literatura, que resumem a precariedade no atendimento às pessoas com deficiência, à falta de formação dos professores, isto é, a não preparação dos professores em sua formação inicial. Por não terem os conteúdos necessários para atuarem com os alunos “especiais”, com a diversidade em sala de aula.

Vista a amplitude do tema, o recorte foi feito com foco no estudo da formação de professores, voltada para a Educação Especial, com ênfase ao atendimento de uma criança autista. A pesquisa realizou um mapeamento da situação atual do professor em face à demanda por uma educação comprometida com a inclusão, sobretudo com profissionais qualificados e capazes de criar ambientes em que diferentes alunos, com as mais variadas necessidades, possam se relacionar com os demais e alcançarem sucesso no processo de aprendizagem (Senna, 2008).

A partir da idéia de que a educação inclusiva no ensino comum depende de uma educação de qualidade para todos os alunos, fazendo-se cumprir com estratégias de ensino e aprendizagem que façam parte da realidade escolar, acreditou-se que, uma proposta de formação de professores em serviço, poderia contribuir no ambiente escolar, envolvendo toda a equipe escolar: professores, coordenadores e diretores, além de auxiliar na elaboração de novas propostas que atendessem a algumas necessidades específicas.

No município de Dourados não há uma formação específica que atenda a realidade do professor em sala de aula, tanto no atendimento às crianças ditas normais, quanto para aquelas com alguma deficiência. O que se tem é a implementação do Projeto elaborado pelo MEC denominado Educação Inclusiva Direito à Diversidade para o qual é realizado um seminário anual por ano, abrangendo toda a região, destinado a coordenação e/ou direção escolar. Esses, obrigatoriamente, necessitam fazer o repasse

nos seus municípios e escolas, de modo que as informações e atualizações cheguem aos professores dentro das escolas.

O debate sobre a formação específica no que se refere aos professores para a educação inclusiva tem gerado polêmica. Alguns rejeitam sua necessidade, argumentando que todos os professores deveriam saber trabalhar com as especificidades de cada aluno, uma vez que inclusão escolar figura como uma diretriz da política educacional nacional (Mantoan, 2006).

Entretanto, a idéia de que a referida inclusão possa prescindir da Educação Especial é equivocada, ao menos por duas razões, conforme apontam Glat & Pletsch, (2010) e Glat, Fontes, Pletsch, (2006), pois em primeiro lugar, para que todos os professores fossem habilitados a trabalhar também com alunos com necessidades especiais, seria preciso reestruturar todo o sistema atual de formação de professores, o que, em curto e médio prazos, é bastante improvável e em segundo lugar, o que a experiência inclusionista nacional e internacional vem mostrando é que o desenvolvimento da Educação Especial — seja como campo de conhecimento, seja como área de atuação aplicada — é necessária para a implementação da educação inclusiva (Glat & Pletsch, 2010; Glat, Fontes, Pletsch, 2006).

Por tais razões as autoras afirmam que para levar adiante a proposta de educação inclusiva, a capacitação em serviço de professores itinerantes parece ser uma importante ferramenta. Advertiu-se, no entanto, que a mesma precisa ser contínua (e não episódica), mesmo para quem já é especialista (idem).

Vale lembrar que se a educação inclusiva for uma substituta da ex-educação especial, seria uma incoerência implementá-la a partir da destruição (ainda que conceitual) de tudo o que se produziu até então em termos de educação especial (Santos, 2002). Compreende-se que há a constante necessidade de atendimento e aperfeiçoamento tanto para a educação especial como para a educação regular, ambas com a tentativa de promover uma educação inclusiva e de qualidade.

A partir do exposto, esta dissertação foi dividida em duas partes, a saber: a primeira parte destinada ao desenvolvimento teórico que serviu de base para a construção da pesquisa no que se refere às temáticas: Educação Inclusiva, Formação de Professores, e, Aspectos Fundamentais sobre os Transtornos Globais do

Desenvolvimento. Essas temáticas fazem parte de uma revisão de literatura discutida a partir de autores. A segunda parte destina-se ao Método, Análise e Discussão dos Dados Empíricos.

Com intuito de atender aos objetivos da presente investigação, as questões que nortearam o trabalho de campo foram: Quais componentes, conteúdos, estratégias e arranjos, melhorariam as condições de atendimento da criança com TGD? Que tipo de formação seria eficaz para o processo de inclusão de alunos com TGD no ensino regular? Quais estratégias de formação são mais efetivas? A formação continuada seria a oferta adequada? Como deveria ser organizada e estruturada a formação dos professores do ensino regular para o atendimento de alunos com TGD?

Nesse panorama, o objetivo geral foi:

Desenvolver e avaliar um programa de formação em serviço para professoras do 1º ano do ensino fundamental, visando o desenvolvimento de habilidades básicas para o atendimento de crianças com transtorno global do desenvolvimento.

Objetivos específicos:

1. Descrever e discutir o processo de formação das professoras regente e apoio que atuam com a criança autista;
2. Promover, ampliar e/ou aperfeiçoar as competências de professores de alunos com TGD, por meio de um programa de formação continuada, com participação direta em sala de aula;
3. Elaborar, aplicar e avaliar um programa de formação de professores em serviço.

CAPÍTULO 1

OS CAMINHOS E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesse capítulo será abordada a temática educação inclusiva¹, com foco na sua origem, abarcando questões relacionadas à diversidade e diferenças culturais, sobretudo a partir dos avanços ocorridos na Educação Especial. A partir dos anos 90, com o reconhecimento da educação inclusiva como diretriz educacional prioritária na maioria dos países, ela passou a ser reestruturada e repensada.

Para tanto, é importante lembrar que o *locus* principal dessa discussão é a escola. À escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social. Cada vez mais, a função de formação dos sujeitos a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos (Bueno, 2010).

Por isso, deve-se reconhecer que a escola, por ser parte de uma sociedade moderna, seu papel ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, ou seja, é possível compreendê-la, “como um privilegiado espaço social onde, ao mesmo tempo em que são socializados saberes sistematizados, são também transmitidos valores por ela legitimados” (Michels, 2010, p. 40).

Parece que há aqui uma visão otimista da educação inclusiva, que fica posta quando há afirmação de que os alunos e professores são tidos como sujeitos, constituintes e constituidores desse processo, e não vítimas de decisões do sistema (Michels, 2010). Por isso, pode-se reconhecer a escola como um espaço de transformação, organizando novas práticas e discussões mais includentes.

Para melhor compreender a escola, ou o espaço escolar e o seu contexto dentro de uma educação inclusiva é fundamental o entendimento da luta desse movimento, no qual caminha em direção a participação ampla do sujeito na escola e na sociedade em

¹ Neste trabalho, será utilizada a terminologia educação inclusiva ao invés de inclusão escolar, por concordar com Bueno no sentido de que não são sinônimos, na medida em que inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, quanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado (Bueno, 2008).

geral para que desfrute de seus benefícios como um cidadão de direito. Essa luta tem como bandeira maior o direito incondicional à educação por todos e está comprometida com as questões de gênero, questões éticas, sociais e também questões relacionadas às deficiências.

Há a necessidade de que essa compreensão parta de um movimento de grande repercussão no Brasil, principalmente a partir da Declaração de Jomtien (1990), que “traz para todos o desafio de mudarmos nossa forma de ver o mundo, de agir e de pensar” (Honora e Frizanco, 2008).

No Brasil e no mundo, a educação inclusiva ganhou terreno, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, denominada como Declaração Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990); e, com o mais importante marco mundial promovida pelo governo da Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que produziu a Declaração de Salamanca (1994).

Como proposta de transformação, um dos marcos dessa Declaração é a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade de modo que ela seja proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, e que haja melhoria em sua qualidade, assim como a elaboração de medidas efetivas no intuito de reduzir as desigualdades (Unesco, 1990).

A Declaração visa atender a maior diversidade possível de alunos, isto é, aos grupos excluídos: os pobres, os meninos e meninas de rua, crianças trabalhadoras; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os povos nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados e os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (Unesco, 1994, p. 6).

Esse documento defende que escolas regulares com orientação inclusiva constituem “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos”. Além disso, sugere que tais escolas podem “proporcionar educação eficaz para a maioria das crianças, melhorar a

eficiência e, conseqüentemente, o custo-benefício de todo o sistema educacional” (Unesco, 1994).

A partir da divulgação dessa Declaração, há o reconhecimento da necessidade e urgência da educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Com isso, a partir dela, a educação inclusiva, ou seja, a inclusão escolar de alunos com deficiência veio substituir o paradigma da integração, para então orientar que as escolas assumissem o novo modelo denominado e difundido como inclusão.

Então, a Declaração preconiza oportunizar direito às crianças, de modo que haja reforma nas instituições de ensino com caráter inclusionista. Diante disso, um dos pontos de partida das escolas seria o reconhecimento e respeito a diferença de cada um, e a percepção de que todos temos limitações. Com aqueles com deficiência não é diferente, no entanto, essa não os impede de participar, aprender, e usufruir de direitos iguais.

Embora sejam significativos os marcos internacionais que orientam e organizam o processo de inclusão educacional no Brasil, as estatísticas ainda são alarmantes. Segundo dados do INEP/MEC (2006), a população de brasileiros com deficiência em idade escolar está em torno de três milhões. Destes, menos de 700 mil estão matriculados em escolas de ensino regular. Mendes et. all. (2010) explica que, para além da questão ideológica, a inclusão desses alunos no ensino comum é um imperativo político, dado que, dois terços desta parcela da população continua sendo sistematicamente excluída das escolas, se encontrando ainda alijada de seu direito à educação.

Oliveira (2010) aponta ser imprescindível considerar a mudança radical que se opera frente ao próprio conceito de deficiência e as atribuições da educação especial, como área de estudo e aplicação pedagógica. Para essa autora, o discurso democrático que assegura o direito à educação aos alunos com deficiência é insuficiente para se garantir uma prática democrática.

É possível perceber que falta o entendimento principalmente por parte dos agentes escolares que, o benefício em se ter crianças com deficiência em sala de aula, não se restringe ao desenvolvimento e avanço desse aluno. Mas sim, são benefícios

potenciais para colegas sem deficiências, conforme aponta Mendes (2008): a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.

Para finalizar esse tópico ressalta-se que, com os avanços legais de amparo e suporte à educação especial na perspectiva da inclusão, este trabalho tem como base a nova política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o Decreto nº 6571/2008, o Parecer do Conselho Nacional (CNE) n. 13/2009 e a Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009. Essas são as mais recentes diretrizes e normas que fundamentam, amparam, norteiam e operacionalizam esse processo.

1.1 Por uma educação inclusiva em benefício de todos

O grande objetivo da educação inclusiva diz respeito ao discurso conhecido por muitos de nós professores: Educação de qualidade para todos! Embora se tenha o conhecimento que esse discurso é o mais difundido entre os programas de formação na área da educação, não é difícil perceber que para alcançá-lo é preciso, ainda, muito trabalho. Portanto, sabe-se que nesse movimento os principais beneficiados são os alunos, sem distinção.

Mittler (2003), afirma que a inclusão² envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas com objetivo de garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades e oportunidades oferecidas pela escola, impedindo a segregação e o isolamento. Para o autor, a inclusão representa de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade. Por isso, o movimento de inclusão, embora tenha conceitos bem definidos e elaborados, é complexo e dinâmico em suas relações.

Embora se fale em diversidade, igualdade de oportunidade, diferença, justiça social, nossa sociedade ainda é repleta de desigualdades, as quais culminam no espaço escolar, e são reflexos nas práticas cotidianas das pessoas. Por isso, Mittler (2003) adverte que a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo,

² Entende-se que a educação inclusiva, a inclusão educacional e o ensino inclusivo são pertencentes ao processo de inclusão, e assim como Mittler (2003) e Ainscow (1996, 2009) utilizam o termo inclusão num sentido amplo, como parte de um movimento que vai além do contexto escolar, neste trabalho esta será a direção escolhida.

avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula.

De forma equivalente, Ainscow (1996) caracteriza a inclusão como uma mudança fundamental no que diz respeito às formas como são encaradas as dificuldades educativas, isto é, àqueles que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. Movimento difícil com o progresso limitado na maior parte dos países.

Por isso, é preciso entender e disseminar a noção de que a educação escolar deve ser vista como um processo essencialmente inclusivo, isto é, o direcionamento dado a tal processo é que ensejará variadas perspectivas, seja para a estagnação ou para a transformação da realidade social a que serve (Mazzotta, 2008, p. 28). Dessa forma, os conhecimentos produzidos deverão chegar até as unidades escolares de modo a favorecerem seu melhor funcionamento (idem).

Para reforçar tais afirmativas, é fundamental reconhecer que a escola pública, ao passar por esse processo, tem como características básicas, mudanças nas concepções dos professores e na organização geral da escola. Nesse sentido, Stainback e Stainback (1999) apontam três componentes básicos para o ensino inclusivo:

- 1° - rede de apoio, chamado *componente organizacional*, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apóiam uns aos outros através de conexões formais e informais;
- 2° - consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o *componente do procedimento*, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos;
- 3° - aprendizagem cooperativa, o *componente do ensino*, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial (p. 21 e 22).

Tais autores justificam que os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, professores e sociedade em geral. “A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso” (Stainback e Stainback, 1999, p. 22).

Em relação às atitudes positivas, salientam que a interação e a comunicação facilitadas ajudam o desenvolvimento de amizades e o trabalho com os colegas, e ainda, os alunos “aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças entre seus pares” (Stainback e Stainback, 1999, p. 23).

Contudo, não é possível desconsiderar aqueles casos mais graves. Com o advento da inclusão total sabemos que não são apenas deficiências leves que chegam nas escolas. Por isso, cabe aos gestores e professores terem conhecimento sobre todos, mas não serem especialistas em todos. Para isso, é necessário a permanência, a implementação e a melhoria dos serviços especializados.

Ainda assim, reconhece-se a necessidade de recriação do modelo educativo, que se faz necessária por ele não se encaixar na velha matriz de concepção escolar. Assim, nas escolas em que se propõem a adoção do novo modelo, “os currículos passam por adaptações, e as atividades e os programas são facilitados para que as aprendizagens sejam reforçadas, ou mesmo aceleradas, em casos de defasagem idade/série escolar” (Mantoan, 2006).

Pode-se afirmar que o ensino de qualidade existe quando as ações educativas são permeadas pela solidariedade, pela colaboração e pelo coletivismo no processo educativo com todos que estão direta ou indiretamente nele envolvidos, ou seja, todos aqueles que fazem parte da escola, pais e professores, coordenadores e diretores, e todos os demais funcionários, zeladores, merendeiras, porteiros, etc.

Nesse sentido, é necessário atentar ao fato que, mesmo sendo uma política com grandes modificações no sistema escolar brasileiro, oriundo de um novo paradigma, cabe lembrar que a “inserção escolar de determinados tipos de alunos, quer com deficiência quer com outras “necessidades educacionais especiais”, já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada” (Bueno e Marin, s.d.), o que não mais pode ser admitida a justificativa da não preparação, da não aceitação e do preconceito, por parte de seus atores.

Até que tais objetivos (legislações e normas afins) sejam alcançados e colocados em prática, vivencia-se realidades das mais diversas, nas quais é possível analisar o que autoras, como Glat e Blanco (2007), definem:

Quando se analisam as estatísticas de repetência e evasão sob esta nova perspectiva, fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar, como metodologias de ensino inadequadas, ou currículos fechados que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida (2007, p. 25).

A escola busca justificar o fracasso de seus alunos nas dificuldades de aprendizagem e nas deficiências, no entanto, muitas vezes esquecem que não mais se encontram no modelo tradicional na qual a organização se dava “em forma de agência, centrada no professor o qual transmite, segundo uma lógica, o acervo cultural aos alunos” (Saviani, 2008, p. 6). Nesse período, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada um contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (idem).

Por isso, é fundamental defender que o movimento da inclusão escolar não deve ser compreendido isoladamente. Este processo faz parte de um movimento mais amplo que surge dentro de um contexto de transição e que para Mittler (2003) está claro que:

[...] as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam. Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o trabalho nas escolas e não pararão nos seus padrões (p. 24).

Não é de hoje que existe em nosso país a contradição entre o que está proposto e legalizado através das normas e legislação, ao que está sendo posto em prática. A interpretação dessas leis, muitas vezes, acarreta erros, oriundos do não entendimento e da falta de conhecimento sobre determinado assunto, de maneira geral. Com a educação inclusiva, embora existam ações voltadas para a escola, há limites ao que ela pode atingir sozinha, ocorrendo assim, segundo Mittler (2003), a falta de uma mudança sistemática e uma política nacional.

Ainscow (2009) ao apontar que a inclusão, sendo um conjunto de princípios, começa a partir da crença de que a educação é um direito humano e o fundamento para uma sociedade mais justa, também confirma que esta área permanece confusa quanto às ações que precisam ser realizadas para que a política e a prática avancem. Há a

necessidade de discussões e pesquisas que operacionalizem tais princípios e ainda, que sejam efetivas na derivação de práticas educacionais mais positivas e integradoras.

Em um estudo realizado por Ainscow, Booth e Dyson (2006), em escolas inglesas que buscavam desenvolver práticas inclusivas, os autores exploraram com maior profundidade como as práticas inclusivas podem ser desenvolvidas e sustentadas e apontavam que embora o desenvolvimento de escolas inclusivas continue a ser um dos maiores desafios enfrentados pelos sistemas educacionais de todo o mundo, a inclusão continua a ser uma questão complexa e controversa, em que o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas não é bem compreendida (Ainscow, Booth e Dyson, 2006).

Melhorar escolas, desenvolver a inclusão; o estudo desenvolvido pelos ingleses usa a evidência da investigação em profundidade para oferecer novos insights sobre a forma como esta importante agenda deve ser abordada. Os autores desafiam muitas hipóteses existentes sobre a melhoria das escolas e da reforma educativa e apontam que o desenvolvimento de práticas inclusivas só será alcançado através de um diálogo sobre as profundas crenças dos professores e decisores políticos (Ainscow, Booth e Dyson, 2006).

Um dos grandes impasses históricos da educação especial está na dificuldade dos professores em compreenderem as possibilidades de avanços das pessoas com deficiência, suas habilidades e, principalmente, suas necessidades. Eles, muitas vezes, se limitam àquilo que os alunos não sabem, nas suas dificuldades e impossibilidades.

Por isso, a premissa deveria ser, que dentre tantas questões da Educação Especial, a principal delas é o desenvolvimento de uma educação escolar de qualidade para todas as crianças e jovens, capaz de garantir não apenas o acesso, mas, principalmente o sucesso na escola, possibilitando-lhes assim a participação ativa na sociedade. Sobretudo “o seu aproveitamento acadêmico, o que só poderá se concretizar na medida em que a escola passe a valorizar a diversidade dos estilos de aprendizagem, em vez da homogeneidade” (Glat e Pletsch, 2010).

Com base em Ainscow (2004), Glat e Pletsch (2010) ressaltam três elementos centrais que devem servir de base no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: a) a presença, o que significa estar na escola,

superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a *participação*, que depende, no entanto do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir e participar das atividades escolares; c) a *construção de conhecimentos*, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores.

Embora a legislação garanta o acesso de todos à escola, e ainda a clareza de que a inclusão de alunos com deficiência é de responsabilidade de todos os profissionais da escola e da educação de maneira ampla, pesquisas apontam que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ainda é vista como responsabilidade da Educação Especial (Glat e Pletsch, 2010, Glat, Ferreira, Oliveira e Senna, 2003).

Sabe-se que, para que a política de inclusão seja implementada e seus objetivos alcançados “é fundamental que haja uma articulação estreita entre os profissionais da Educação Especial e demais áreas da Educação, pois sem esse trabalho colaborativo a inclusão não se efetivará, independente de outras condições presentes no cotidiano escolar” (Glat e Pletsch, 2010).

E, em relação a esse ponto, é oportuno afirmar um fato relevante que diz respeito a função da escola e o que se faz necessário reconhecer enquanto cultura escolar. Para Silva (2010), a cultura escolar não está somente identificada como o domínio do funcionamento, da prática pedagógica, da organização das salas de aula, mas, antes, pelo modo de vida escolar, que é próprio de cada escola. A autora ainda destaca que, “enquanto espaço social seletivo as escolas estão cada vez mais permeáveis à pluralidade de origens sociais, expressões culturais e códigos lingüísticos, impedidas, portanto, pela própria heterogeneidade visível na sua ocupação, da existência de certezas absolutamente monolíticas” (idem, p. 162).

No documento orientador elaborado pelo MEC (Brasil, 1998), denominado “Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – Parâmetros Curriculares Nacionais” há a recomendação da adoção de uma proposta pedagógica que tivesse como eixo orientador a operacionalização de um currículo. De acordo com as diretrizes do documento, esse currículo deveria servir como recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Diante da lógica de que a educação inclusiva é para todos aqueles que de algum modo foram excluídos, entendemos que a escola de ensino comum precisa se organizar para receber e educar/ensinar a todas as crianças cujas diferenças sejam ou não explícitas.

As discussões propostas até o momento não buscam “fechar” um conceito do que se entende por educação inclusiva, mas antes fomentar reflexões sobre esses processos sem, no entanto, formular uma receita. Para tanto, reitera-se aqui as palavras de Mazzotta (2008, p 29) quando aponta que a identificação de problemas a serem investigados, implicam o reconhecimento de que toda pesquisa é parte de um desenvolvimento histórico e científico permanente e cumulativo.

Ao tratar dessa questão, a autora ainda faz menção àqueles alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências poderão afetar os resultados e a imagem da escola como um todo. Esse fato se fortifica a partir de processos avaliativos institucionais mal elaborados e aplicados de maneira incoerente.

Portanto, é fundamental conceber o professor como o principal agente do processo de inclusão, sem desmerecer as demais funções entre os diferentes profissionais, sem os quais o processo se torna inviável, e sem colocar sobre o professor, já historicamente culpabilizado, toda a responsabilidade por esse processo.

Mas sim, entender que este deve ser o mentor de uma educação inclusiva. Ressaltando que cabe essencialmente ao professor, o papel de educador de todos, a partir de políticas e escolas inclusivas, pois só assim, as dúvidas, incertezas e ainda conjecturas sobre uma “educação inclusiva” poderão ser melhores explicitadas e, possivelmente traduzidas em experiências de sucesso na construção da emancipação humana.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação pública brasileira se configura, por avanços e desafios. Avanços, ao fazer referência a legislação vigente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) e, ao que diz respeito à educação especial na perspectiva da inclusão, a nova Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Ao tratar dos desafios, os inúmeros problemas presentes nas escolas públicas de educação básica no país, como por exemplo, a formação dos docentes, que vem sendo apresentada como uma situação desafiadora.

Um dos desafios vem explícito na própria LDB/9394/96, em seu art. 22, ao estabelecer os fins da educação básica:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

Tais finalidades também são observadas na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, quando diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Para a efetivação do que é proposto enquanto conceito e finalidade da educação básica, além de constituir-se um desafio, existe uma demanda fundamental de trabalho em conjunto a começar pelas organizações municipais, estaduais e federais, fato que conseqüentemente culmina em entraves e dificuldades.

Essa situação preocupa, já que, a instituição escolar é afetada por inúmeros problemas e que muitas vezes a resolução desses está fora do alcance de seus organizadores. Para Cury (2005), há problemas que perpassam a escola, estão nela, mas não são dela, por exemplo:

[...] desigual distribuição da renda e a incapacidade do país de redistribuí-la de modo mais eqüitativo; pacto federativo carente de um modelo de cooperação recíproca em que a divisão dos impostos seja mais equilibrada; número exorbitante de municípios pequenos e pobres sem recursos próprios, dependentes de recursos de transferências legais; dívida do país com empréstimos externos e, por vezes, a má administração e aplicação dos recursos existentes [...] (p. 29).

Em outras palavras, para Cury (2005) tais justificativas residem no fato das políticas de caráter universalista não conseguirem efetivar o que prometem: tratar a todos de forma igual. Segundo o autor, nossa sociedade por ser tão desigual e discriminatória, acaba por reproduzir a desigualdade enquanto tal.

Por outro lado, a escola brasileira enfrenta problemas que de fato são dela. Esses *problemas* podem se resumir em questões como “a formação dos docentes, sua valorização no exercício profissional por meio de carreira atraente, salários condizentes e competitivos e abertura para uma formação continuada”. Segundo o autor, com essa valorização, “a avaliação de desempenho deixa de ser um princípio de punição para converter-se em mais um pilar de sustentação profissional” (p. 30).

Diante desses dados, neste capítulo, a discussão concentrar-se-á na análise de um dos grandes entraves da educação: a formação dos professores. Trata-se de um assunto amplo e polêmico no circuito acadêmico, uma vez que envolve tanto as discussões sobre a formação inicial como as sobre a formação continuada. Um desses entraves pode ser explicado a partir da perspectiva do distanciamento entre a formação inicial do docente e o espaço escolar, ou seja, a teoria e a prática, fato que Nóvoa (1999, p. 15) chamará de dicotomia entre conhecimento/ação, teoria/prática.

Para Nóvoa (1999, p. 13) a importância dos professores recai nos desafios do futuro em que esses encontrarão, ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou por que devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais.

Nesse sentido, vale ressaltar o que o autor nos traz em relação às ambigüidades no que tange a formação docente:

Por um lado os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem considerados profissionais medíocres e de terem uma

formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (Nóvoa, 1999, p. 15).

Na perspectiva deste autor, é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação dos professores. O autor é adepto de uma nova concepção que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida (Nóvoa, 1999, p. 18). Ou seja, é necessário integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a (idem).

Cabe mencionar, o que Mello (2000) afirma, sobre os cursos de graduação, que são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, na qual os professores formadores estão mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral.

Outro ponto de destaque no discurso da autora, diz respeito a educação continuada, que poderia ser quase inteiramente realizada na escola, sem a parafernália dos grandes encontros de massa, tornando-se eventos de interesse maior para a hotelaria do que para a educação. Mello (2000) faz uma justificativa com o fato da necessidade de que a formação docente propicie a eles a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não tenha sido satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica.

Segundo Cacalano e Prieto et. all. (2010), a questão da formação dos professores ultrapassa o acesso aos cursos de graduação, bem como o acúmulo de experiência profissional adquirido. Para as autoras, é necessário investimento em cursos que atendam às necessidades específicas dos profissionais da educação, respeitando a autonomia das escolas, em gerirem seus projetos pedagógicos.

Para isso, é fato que as políticas públicas de formação precisam transcender o domínio de uma área específica, diante da precarização nas formações inicial e continuada, uma vez que, nesta última, nem sempre todos podem ocupar o lugar de enunciação dos seus anseios e necessidades (Cacalano e Prieto, 2010). Para as autoras, a formação continuada dos profissionais da educação tem início definido, mas não tem fim e se produz na indissociabilidade entre a formação inicial e a continuada.

Essa formação precisa ser abrangente capaz de promover mudanças nas práticas pedagógicas, nas estruturas da organização do trabalho escolar, pela garantia de gestão democrática, da valorização do profissional da educação e de suas condições de trabalho, bem como o adequado financiamento da educação, entre outros (idem, p. 17).

A formação de professores para a educação especial vem se configurando a partir dos movimentos sociais em prol dos Direitos humanos e mais tarde, em busca da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e nas classes comuns. Esse é um movimento relativamente recente, que para alguns profissionais culminam em justificativa para o não entendimento desse processo.

Dessa forma, a preocupação com a formação de professores para uma melhoria geral na Educação perpassa a realidade da formação de todos os professores, inclusive aqueles que, não tenha tido formação específica, mas atuarão como profissionais da educação inclusiva, que receberão em sua sala de aula crianças com necessidades educacionais especiais. Desse modo, far-se-á neste capítulo uma breve revisão dos trabalhos voltados para essa temática, que é o foco dessa pesquisa. Apresentando ao final as principais legislações desse contexto.

2.2 O que dizem as pesquisas

Ao fazer um levantamento de teses e dissertações que tratam da formação de professores no Brasil, são incontáveis os resultados obtidos sobre a temática. As questões que mais despertaram atenção diz respeito àquelas que têm seu objeto de pesquisa ligado à formação dos professores na área da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Vale lembrar os apontamentos feitos por Mendes e Toyoda (2008) acerca da discussão sobre a formação de professores para a educação inclusiva. Foram eleitos os principais em forma de tópicos, a seguir:

- 1) Traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e intenções para a realidade requer conhecimento e prática;
- 2) A universidade, tida como agência de formação, além de produzir conhecimento, tem a responsabilidade de qualificar os recursos humanos envolvidos, tanto em cursos de formação inicial quanto continuada;
- 3) Entre as estratégias de intervenção, há recomendação para prover informação e promover a sensibilização, a fim de quebrar preconceitos e mitos;

- 4) Garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo de ensino;
- 5) Valorizar o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola e estabelecer sistemas de colaboração e/ou cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio.

Essas deveriam ser práticas primordiais nos planos de trabalhos das instituições de formação, seja na universidade, seja na própria secretaria de educação dos municípios. Os pontos levantados pelas autoras são de caráter fundamentador e norteador para o trabalho do professor no que diz respeito ao trabalho com a diversidade de alunos.

As autoras enfatizam que, muitos professores do ensino comum ainda trabalham com as portas fechadas. E que também muitos professores do ensino especial continuam a atender individualmente seus alunos em um modelo clínico (Mendes e Toyoda, 2008). Neste trabalho, as autoras defendem o ensino colaborativo, uma das práticas que tem levado à efetivação da educação inclusiva no Brasil.

Vizim (2009) em pesquisa que teve por objetivo analisar os avanços e impasses nas Políticas Públicas de Inclusão no centro de Atenção à Inclusão Social de Diadema, constatou que, o planejamento de políticas de formação continuada para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns deve valorizar a capacitação em serviço e não a “capacitação de agentes multiplicadores”.

O estudo apontou o não cumprimento daquilo que foi proposto pelo MEC: designação de alguns professores ou coordenadores para cursos de formação, no modelo de repasse do conhecimento adquirido aos demais, pois essa não tem sido uma prática eficaz, além de provocar desequilíbrio de conhecimento entre os profissionais da escola e não garantir a igualdade de direito para todos (Vizim, 2009).

Outro ponto importante a destacar por Vizim (2009), diz respeito à importância dada pelos professores, no que diz respeito ao trabalho em parceria, no qual a responsabilidade pela criação de condições favorecedoras à permanência dos alunos com NEE nas salas não recaia sobre os professores especializados e os da classe comum, pois essa tarefa é complexa e exige a intervenção de muitos atores.

Para Mazzotta (2008), a construção de uma política educacional que abranja a educação especial, necessita de um conjunto coerente de elementos que assegurem as condições necessárias às relações dinâmicas entre os alunos com necessidades educacionais especiais e a educação escolar, sobretudo na escola pública. Para o autor, na maioria dos casos, o que acontece são discursos demagógicos oriundos de ideologias passageiras e típicas de cada gestão dos órgãos públicos responsáveis.

Essa é uma realidade presente em grande parte dos municípios que adotam a filosofia da inclusão, e não tem ainda, estrutura suficiente para atender a demanda do atendimento (acesso e permanência) das crianças com necessidades educacionais especiais. Por isso, é preciso ter-se claro, que a política e a pesquisa em educação especial no Brasil requerem o entendimento de que seu planejamento e aplicação demandam participação das comunidades locais e regionais, implicam práticas profissionais correspondentes aos seus princípios e sua concretização se dá em situações específicas e historicamente determinadas (Mazzotta, 2003).

Amaro (2009) com objetivo de oferecer apoio para que o processo de inclusão fosse efetivado em uma pesquisa com o acompanhamento de educadores da rede municipal de ensino de Mauá/SP, levantou alguns questionamentos que devem ser elaborados e executados antes do trabalho de formação propriamente, por exemplo, qual a formação profissional já vivida por aqueles que educam? Sob quais princípios, concepções, metodologias de ensino eles foram formados? Qual foi a oportunidade de convívio e de aprendizagem pela e com a diferença na formação pessoal e profissional dos educadores?

Amaro (2009) aponta que é questão freqüente entre os professores, como fazer para ensinar crianças que não falam, não ouvem, não enxergam, não mexem os membros, tem muitas limitações? Isso contribui para o discurso da não preparação, pois perpetua a idéia e a persistência de uma concepção de deficiência pautada no modelo médico, na cura. Entretanto, isso não justifica o descaso e o não atendimento dessas crianças.

O atendimento ou a educação destinada à essas crianças se dava exclusivamente por educadores especializados, pois acreditava-se que esses “dominavam os procedimentos técnicos específicos para educar e trabalhar com essas pessoas” (Amaro, 2009). Esses, entre outros motivos, permitem com que os demais profissionais se auto

considerarem incapacitados, isto é, não possuidores de conhecimentos necessários para trabalharem com as crianças com deficiência, ou necessidade específica (idem, p. 33).

Embora se considere a condição da atual realidade do profissional da educação e, por motivos de sua formação individual e cultural, segundo Amaro (2009), é difícil para o educador identificar suas limitações e sua ignorância daquilo que desconhece. Em grande parte o educador reivindica por uma formação prévia para depois pensar em sua atuação com os alunos que por algum motivo tem limitações e dificuldades, parece uma forma de defesa em relação ao “novo”, que já não é tão novo assim.

Sobre o tema educação inclusiva e formação de educadores, Amaro (2009), fez um levantamento de cinco trabalhos de doutoramento (Capellini 2004, Chicon 2005, Garcez 2004, Ortiz 2003 e Zanata 2004, o que mostra a escassez de pesquisas nessa área.

A formação em serviço visa a formação do educador no seu ambiente de trabalho de modo que, esse profissional “não se afaste do trabalho enquanto o realiza” (Lima, 2005). Para Lima (2005), o professor precisa ser um sujeito que constrói conhecimentos e tem que ser habilitado na capacidade de fazer análise da sua prática. Por isso, a formação está articulada a um projeto que se constrói de maneira intencional e a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do professor. O local mais apropriado para que essa prática se efetue é, sem sombras de dúvida, a escola.

Como forma de reforçar essa última afirmativa, é necessário considerar as demandas, bem como a formação e o histórico dos agentes desse espaço. Para isso, entra em cena a formação em serviço, que atenderá às demandas vigentes da escola bem como as necessidades mais urgentes e pertinentes ao trabalho dos professores. Corroborado por Amaro (2009), a formação de educadores para a construção de práticas de educação inclusiva deve acontecer na perspectiva de uma formação contínua, incentivada a ser realizada em serviço e de forma ética e crítica (p. 97). Somente assim o profissional terá a oportunidade de refletir sobre suas ações em sala de aula e fora dela.

E, em relação a esse ponto, é oportuno afirmar, segundo Fusari e Rios (1995), que a formação do educador em serviço deve ter pressupostos coerentes com a democratização da educação escolar brasileira, tais como:

Considerar o educador como um cidadão concreto, e, portanto, marcado por múltiplas determinações; a formação do educador é um processo em que diferentes fases e meios devem estar articulados; os educadores devem participar efetivamente da identificação de suas necessidades de educação e esse processo deve ser, simultaneamente, de aprendizado para a prática educativa; os problemas da prática devem ter pontos de partida e chegada do processo educativo (idem).

A premissa básica do trabalho com a formação de professores é dada pelo fato que esse trabalho precisa ser contínuo, com início na formação inicial, por isso “dada a importância desse processo ser explorado em serviço, de modo que o educador não participe de uma mera reprodução dos conhecimentos, e sim possa construir práticas que permitam aos alunos a ascensão crítica na sociedade” (Fusari e Rios, 1995).

Assim como para outros autores, para Amaro (2009), o estudo e a reflexão sobre educação inclusiva surge pela necessidade da inclusão de alunos com deficiência na escola regular. A formação em serviço na rede pública de educação pode ser um meio de rever princípios educacionais e procedimentos utilizados nos processos educativos. A autora aponta que discutir e problematizar o processo de construção de práticas inclusivas, mediados por situações trazidas pelos educadores sobre o cotidiano e sobre as atividades desenvolvidas é um caminho promissor em direção à mudança (p. 49).

Kobayashi (2009), aponta que a maioria dos cursos de Pedagogia não possibilita o aprofundamento em relação à educação especial e não oferece subsídios para que os professores atuem com os alunos com deficiência. Segundo a autora, essa constatação é coerente com os achados de sala de aula, os depoimentos dos professores e com suas demandas constantes de formação, os quais remetem à necessidade de procurar modos de complementar a formação teórico-metodológica pela via da formação em serviço.

Compreende-se que toda formação que almeja a complementação de uma formação inicial visa auxiliar aos professores a reverem suas práticas pedagógicas, de modo que, implementem ações de uma educação inclusiva, de qualidade, que atenda a necessidade de todas as crianças, em suas salas de aula.

De forma semelhante ao proposto anteriormente, Kobayashi (2009) reforça a afirmativa de que para realizar a formação de professores em serviço é necessária uma

construção coletiva e reflexiva que rompe com o padrão de formação convencional levando em consideração a realidade da escola e suas necessidades. Nos encontros de formação de professores em serviço, há necessidade de avaliar os interesses, potencialidades, necessidades acadêmicas e habilidades dos alunos, para desenvolver ações pertinentes.

O que tem resultado nos ambientes escolares é, na maioria dos casos, a boa aceitação dos alunos com deficiência por parte de seus professores e colegas porém, “não são promovidas atividades pedagógicas que proporcionem o seu desenvolvimento acadêmico” (Glat e Pletsch, 2010).

O estudo realizado por Glat e Pletsch (2010) ainda aponta que o professor da escola regular/comum continua não tendo condições estruturais de proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais que estudam em turmas comuns atividades pedagógicas que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico.

No trabalho realizado por Neres (2010), que teve por objetivo examinar as práticas educacionais que visam proporcionar a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum, por meio da análise do Programa de Apoio à Inclusão, desenvolvido por uma instituição especializada, obteve por resultados que na proposta de inclusão há uma indicação de um trabalho integrado entre a professora da sala de recursos e a da sala comum, com vistas a beneficiar o processo de desenvolvimento do aluno. A autora se refere a professora da sala de recurso multifuncional que tem como função orientar o trabalho do professor regente, bem como trabalhar em conjunto, compartilhar conhecimento e possibilitar a articulação de saberes àquele que atua na sala comum. Porém, a autora apontou que esse procedimento não era efetivado na escola, objeto do seu estudo.

Zanata (2004) defende a idéia de instrumentalização do professor de modo que esse tenha a possibilidade de repensar sobre sua prática, recriar sua ação pedagógica com fundamentação teórica. Para a autora, o professor tem que ser livre para enfrentar diferentes situações durante toda a sua carreira profissional, de forma que tenha verdadeiros instrumentos teórico-práticos que lhe permita flexibilizar o currículo sempre que necessário.

Para a efetivação desta proposta é necessário que sejam feitas adequações ou adaptações no currículo. Assim, o aluno independente da sua necessidade, terá condições e será contemplado com as competências necessárias para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Correia (1997) afirma que o termo “adaptação” é definido como “alterações, modificações, ou transformações” que poderão ser feitas no “currículo regular” a fim de adequá-lo às necessidades dos alunos e do projeto pedagógico da escola. Para a autora, o termo se refere às mudanças propostas no conteúdo curricular de modo a flexibilizá-lo para atender a realidade da escola e do aluno.

Segundo Zanata (2004), o conceito extrapola a questão do aluno com necessidades educacionais especiais porque engloba também a necessidade de contemplar contextos escolares diferenciados. Por isso, é possível entender que o termo adaptação pode ser entendido como um conjunto de modificações para atender as diferenças individuais dos alunos, devendo essa incidir muito mais na prática pedagógica e menos no currículo propriamente dito.

2.1 - Diretrizes que contemplam a formação dos professores em âmbito nacional e municipal

Em termos legais, tanto a LDB/96 quanto a Resolução nº 2/2001 indicam a necessidade de dois tipos de professores para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais: os “[...] capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]” e os “[...] com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado” (art. 59, III e art. 18, respectivamente).

Nesse sentido, a formação de professores e a qualidade do ensino para crianças com deficiência envolvem, para Bueno (1999, p. 14), dois tipos de formação profissional:

[...] dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com “necessidades educativas especiais”, e;
[...] dos professores especializados nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja para atendimento direto a essa população, seja para o apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

Após aprovação das Diretrizes Nacionais de Educação Especial (Brasil, 2001) são considerados professores capacitados para atuar com crianças com necessidades

educacionais especiais aqueles que “comprovem que, em sua formação, em nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial [...]” (Art. 18, § 1º). A partir da aprovação da Resolução 02/2001 pelo Conselho Nacional de Educação, os professores que trabalham com alunos “portadores de necessidades educacionais especiais” passam a ser de dois tipos distintos, os capacitados e os especializados.

No que diz respeito à formação inicial e continuada desses profissionais, a Resolução 02/2001 determina:

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente, de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Observa-se nessa Resolução que tanto os professores capacitados quanto os professores especialistas podem ser formados em dois níveis. Aqueles denominados capacitados deverão receber formação de nível médio ou superior, já os especialistas em nível superior ou pós-graduação.

Para os professores capacitados há indicação de que esses recebam em sua formação, seja em nível médio ou superior, conteúdos que discutam a educação especial e o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais. Já os professores especialistas serão aqueles responsáveis por desenvolverem competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, ou seja, cabe a esse profissional organizar o trabalho pedagógico que será desenvolvido pelo professor capacitado.

Ao interpretar a Resolução citada, Michels (2010) aponta resumidamente e de forma clara que cabe aos professores capacitados a tarefa de “perceber quais são os

possíveis alunos 'Portadores de Necessidades Educativas Especiais' e desenvolver atividades ou ações pedagógicas em sala de aula com eles”. E, aos professores especialistas “competem identificar estes alunos e definir estratégias que os professores capacitados deverão utilizar em sala de aula com eles” (p. 58).

Estudos como o de Michels (2010) apontam, no que se refere ao envolvimento do profissional da educação especial, tanto no atendimento em centros como sala de recursos, a limitação desse professor na escola, em sua atuação tem se restringido ao encaminhamento dos alunos. Para a autora, essa atuação deveria se dar na forma de colaboração.

Vale destacar ainda que, de acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao se referir a formação de professores temos:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base na sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (Brasil, 2008, p. 17-18).

Segundo este documento, esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

É possível notar que não há, nessa legislação, indicativos quanto à formação dos professores regentes do ensino comum em atuação com os alunos com deficiência, isto é, a legislação ampara apenas a formação do professor especialista pautando-se no modelo médico-psicológico, sendo apenas repassada ao professor regente, na perspectiva de “multiplicadores”, coerente com Michels (2010) quando afirma que “mesmo tendo como máxima a educação inclusiva, a formação dos professores parece não caminhar nesta direção.

A Resolução nº 04/2009 (Brasil, 2009) amplia essas funções e afirma que são atribuições do professor do AEE, entre outras:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.

No município em estudo, a Educação Especial conta com um setor de funcionamento que está localizado na Secretaria Municipal de Educação. As principais formas de organização desse atendimento seguem as recomendações do Ministério de Educação e Cultura – MEC, além das demais diretrizes e normas nacionais.

Segundo o Plano Municipal de Educação, a política de atenção educacional aos alunos com necessidades, tem se modificado ao longo do processo histórico de transformação social. O documento informa que a partir de 2001 foi constituída uma equipe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação para implementar as políticas de educação especial no Município de Dourados MS.

O documento propõe como metas: o atendimento, a garantia da qualidade do ensino, o respeito às diferenças considerando as potencialidades e necessidades de cada um. Orienta a escola a propiciar um ambiente com adequações necessárias no espaço físico, acesso ao currículo, adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades avaliativas. E, ainda, realça que o sistema municipal de educação investe na formação de profissionais objetivando capacitá-los para o atendimento desse alunado no ensino fundamental.

Outro documento vigente é a Deliberação do Conselho Municipal de Educação 028/2006, que dispõe sobre o Funcionamento da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino, determina que a modalidade de Educação Especial, na etapa do ensino fundamental terá regulamentação própria.

A Deliberação do Conselho Municipal orienta que o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar devem contemplar as reais necessidades educativas dos alunos atendidos, orienta “a organização da instituição para o atendimento aos educandos com

necessidades educacionais especiais tanto no espaço físico, respeitando a Lei de Acessibilidade, quanto nas orientações pedagógicas e no processo de avaliação dos mesmos” (COMED, 2006, art.24). Há referência à redução de até cinco alunos por turma quando houver um aluno com necessidade educacional especial, conforme critérios a serem definidos pela Coordenadoria de Educação Especial.

A referência encontrada na Resolução nº 04/2009 em relação à efetivação do AEE, diz respeito ainda quanto a elaboração e a execução do plano de AEE, os quais são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Vale ressaltar a referida Resolução nº 04 de outubro de 2009, por se tratar de um documento orientador fundamental para o Atendimento Educacional Especializado. Ao analisá-la, juntamente com os documentos municipais, é notável a falta de diretrizes para o trabalho com as necessidades educacionais especiais, muito menos com crianças com autismo que é foco deste trabalho.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO³

Nesse capítulo, será apresentada uma visão geral sobre o transtorno do espectro autista, bem como o desafio da escolarização do aluno com autismo na escola comum, considerando ainda as questões que permeiam a relação família com a criança autista e suas concepções, e também os diferentes tipos de tratamento e atendimento a essas crianças, além dos desafios enfrentados pela escola na proposta de inclusão.

As primeiras considerações para a denominação de Autismo Infantil foram elaboradas e disseminadas por Leo Kanner, em 1943 que descreveu a tendência ao isolamento, as dificuldades na comunicação, os problemas comportamentais e as atitudes inconsistentes que constituem a marca registrada do Autismo.

Nos anos 50 e 60, houve muita confusão sobre a natureza do autismo e sua etiologia e, por isso, a crença mais comum era a de que o autismo era causado por pais emocionalmente não responsivos aos seus filhos, ou seja, os pais destas crianças eram vistos como frios, extremamente intelectualizados, muito verbais, rígidos e emocionalmente comprometidos (Kanner, 1943).

Tais hipóteses foram esquecidas ao longo dos anos devido a total ausência de evidências que as comprovasse, sendo na maior parte do mundo abandonadas (Schwartzman, 2003; Klin, 2006). O próprio Kanner, ao término de seu trabalho em 1943, levanta a hipótese que em algumas crianças os defeitos comportamentais eram tão precoces e severos que seria pouco provável que algo externo à criança pudesse comprometê-la deste modo em tão pouco tempo (cf. Schwartzman, 2003).

A primeira hipótese, relacionada à crença de que o autismo era causado por pais emocionalmente não responsivos teve ampla aceitação, porém a segunda passou a ser considerada com mais seriedade somente nas últimas décadas.

³ Entendemos que este seja o termo correto, no entanto no decorrer do texto, apresentaremos o termo autismo como sinônimo, principalmente por ser o termo adotado pelos autores.

Em 1978 Michael Rutter (apud Klin, 2006) apresenta um marco na classificação desse transtorno ao propor uma definição do autismo com base em quatro critérios: 1) atraso no desenvolvimento e desvios sociais como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, não só em função de retardo mental associado; 3) movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade.

Atualmente, os principais critérios aceitos para o diagnóstico são os propostos pelo DSM-IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais), da Associação Americana da Psiquiatria, que apresenta como características essenciais do Transtorno Autista: a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo.

Segundo os critérios do DSM-IV-TR, para que a criança seja diagnosticada com o transtorno autista, ela deve apresentar pelo menos seis da lista de doze sintomas apresentados na Tabela 1, sendo que pelo menos dois dos sintomas devem estar na área de interação social, pelo menos um na área de comunicação e pelo menos um na área de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados.

Ainda pensando na caracterização da síndrome, segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 (Organização Mundial de Saúde [OMS], 1993), o autismo é classificado na categoria dos transtornos invasivos do desenvolvimento. O autismo infantil manifesta-se antes da idade de três anos. Caracteriza-se por anormalidades qualitativas nas três áreas seguintes: interação social, comunicação e comportamento, que é restrito e repetitivo (OMS, 1993).

Em relação aos comprometimentos qualitativos na interação social recíproca e na comunicação, fator de grande preocupação para pais e profissionais, respectivamente são demonstrados pela falta de respostas para emoções de outras pessoas e/ou falta de modulação do comportamento, de acordo com o contexto social. Ainda são apontados: falta de uso de habilidades de linguagem que estejam presente, pouca sincronia e falta de reciprocidade no intercâmbio de conversação (OMS, 1993). Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por

exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

O autismo tem sido mundialmente caracterizado por essas propostas diagnósticas (DSM-IV/APA, 1994; OMS, 1993) que têm baseado seus critérios em problemas apresentados em três domínios (triade de prejuízos), que são: a) prejuízo qualitativo na interação social; b) prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não-verbal, e no brinquedo imaginativo; e, c) comportamento e interesses restritivos e repetitivos.

Sua etiologia ainda é desconhecida e não há nenhum tipo de marcador genético/biológico, assim como nenhum gene claramente envolvido neste transtorno. Daí explica-se a série de causas e a grande variabilidade de sinais e sintomas apresentadas pelas pessoas com autismo (Moura, Sato e Mercadante, 2003, Honora e Frizanco, 2008, Schwartzman, 2003, Pinheiro e Camargos Jr., 2005). Há autores que indicam que os comportamentos observados tendem a ser apenas detectáveis a partir dos 18 meses de idade, aproximadamente (Honora e Frizanco, 2008). Outras pesquisas já apontam o reconhecimento de algumas características ainda em bebês (Bosa, 2002, 2005, 2009, Camargos Jr., 2005, Pinheiro e Camargos Jr., 2005).

De acordo com Camargo e Bosa (2009), os comprometimentos nessas áreas estão presentes antes dos três anos de idade, quando os pais, em geral, já percebem e preocupam-se com as limitações observadas, cada vez mais aparentes ao longo do desenvolvimento. As autoras observam uma dificuldade qualitativa no relacionamento e na comunicação com as pessoas.

O autismo infantil é um distúrbio do desenvolvimento com bases neurobiológicas, que afeta cerca de 4 a 10 em cada 10.000 indivíduos e cuja incidência é quatro vezes maior em indivíduos do sexo masculino para cada um do sexo feminino (Moura, Sato e Mercadante, 2003; Schwartzman, 2003; Bosa, 2002, 2005; Beyer, 2002). E, apesar dos avanços nas pesquisas sobre autismo ainda estamos distantes de uma compreensão desse fenômeno (Moura, Sato e Mercadante, 2003).

Segundo Lampreia (2004), três fases podem discriminar o autismo. Na primeira fase, a da formulação inicial de Kanner, o autismo é visto como um distúrbio de contato afetivo. A restrição de relações humanas, antes dos 12 meses de idade é uma das cinco

categorias discriminadas, no seu estudo de 1943, para definir o autismo aliada a falha no uso da linguagem para a comunicação, a manutenção da rotina, a fascinação por objetos (Eisenberg & Kanner, 1956 apud Lampreia, 2004).

Na segunda fase, ao longo das décadas de 70 e 80, o autismo passa a ser visto, predominantemente, como um distúrbio cognitivo. De acordo com Lampreia (2006), nesta época, ele deixa de ser considerado como uma condição envolvendo basicamente retraimento social e emocional e passa a ser concebido como um transtorno do desenvolvimento envolvendo déficits cognitivos severos com origem em alguma forma de disfunção cerebral. A autora ainda afirma que a observação da existência de déficits cognitivos leva à consideração de questões envolvendo, entre outros, processos de atenção, memória, sensibilidade a estímulos e linguagem.

Na terceira fase, a autora aponta que a partir do final da década de 80, vários autores passam a pesquisar em detalhe o prejuízo social e a adotar um enfoque desenvolvimentista (Lampreia, 2004). A incapacidade inata é de se relacionar com pessoas, isto é, responder emocionalmente aos outros, e isso teria como uma de suas conseqüências o prejuízo do desenvolvimento da comunicação não-verbal e por conseguinte da linguagem.

No entanto, há outra vertente de pesquisadores que defendem a visão cognitivista da Teoria da Mente, por exemplo, Frith (1997) e Baron-Cohen (2000). Esses pesquisadores construíram a hipótese de que essa tríade das dificuldades características do transtorno seriam decorrentes da limitação na capacidade humana fundamental de “ler a mente” (Beyer, 2002).

As crianças a partir dos quatro anos já evidenciam condições de interpretar as intenções nas ações dos demais, tanto as reais quanto as simuladas. Assim, além de buscarem explicação para uma determinada ação de uma pessoa, demonstram capacidade de interpretar situações simuladas. É onde entram as tão comuns brincadeiras de faz-de-conta, nas quais a criança já evidencia diferenciar entre situações verídicas e inverossímeis (Beyer, 2002, p. 113).

Com isso, a capacidade mental de interpretação das ações de terceiros, já presente em crianças de quatro anos, não se verifica em sujeitos com autismo (nas diferentes faixas etárias). Contrapondo-se à capacidade de “ler a mente”, presente em

qualquer criança com desenvolvimento intelectual típico, a criança com autismo se encontraria em uma situação de “cegueira mental” (Happé, 1998 apud Beyer, 2002).

Ainda que não se tenha uma definição do quadro, Bosa (2006) afirma que aqueles que possuem prejuízo cognitivo grave têm menor probabilidade de desenvolver linguagem e maior chance de apresentar comportamentos de auto-agressão, requerendo tratamento por toda a vida. Segundo a autora, é importante estar consciente de que a maioria das crianças autistas não apresenta déficits em todas as áreas de desenvolvimento e que muitas possuem um ou mais comportamentos disfuncionais por breves períodos de tempo ou em situações específicas.

Ao se tratar das intervenções com crianças pequenas, a prioridade deveria ser terapia da fala, da interação social/linguagem, educação especial e suporte familiar (Bosa, 2006). Há uma variedade de serviços, desde aqueles com abordagens individuais realizadas por profissionais intensamente treinados em uma área específica, até aqueles compostos por clínicas multidisciplinares.

Infelizmente essa não é a realidade brasileira. São poucos os centros de atendimento à pessoa autista, tanto para crianças, como para adolescentes ou adultos. Os profissionais especializados para o atendimento são em número reduzido. Em uma busca realizada no site (www.google.com.br) encontrou-se uma lista de 40 locais de atendimento ao Autista, no Brasil, entre eles Centros especializados privados, Associações de Pais, além de seis escolas especiais que realizam atendimentos à autistas.

Não restam dúvidas de que ao receber um diagnóstico de autismo, a família busca por tratamento. Algumas até especulam qual a intervenção mais adequada para seu filho. No entanto, não existe uma única abordagem que seja eficaz para todas as crianças, em todas as diferentes etapas da vida (Bosa, 2006). Outra preocupação ainda maior é a definição desse diagnóstico, pois poucos são os profissionais responsáveis, e ainda em menor número, são as equipes multidisciplinares que deveriam atuar nesse transtorno (Bosa, 2006; Lampreia, 2007; Orrú, 2003; Windholz, 1995).

Rapin (1996) relata que problemas no desenvolvimento do apontar, mostrar e imitar, especialmente se combinados com estereotípias e jogo simbólico deficiente, apontam para um diagnóstico de autismo em vez de transtorno do desenvolvimento da

linguagem ou retardo mental. Em pesquisa realizada pela autora o jogo de faz-de-conta separou autistas de não-autistas. Esta autora considera, então, que o jogo simbólico é um bom marcador do autismo e pode servir de critério de diagnóstico em crianças com atraso cognitivo com suspeita de autismo.

Wing (1980) também aponta o prejuízo lingüístico como sendo primário, pois considera que crianças surdas, que apresentam isolamento social, perdem seu autismo quando aprendem métodos alternativos de comunicação. Por outro lado, crianças com desordem de desenvolvimento da fala receptiva, que apresentam algum comportamento autista, têm maior probabilidade de usar gestos e algum jogo simbólico.

Rutter (1976) é mais um autor dos que defendem a posição de que o prejuízo da linguagem é anterior ao prejuízo social. Sua conclusão é que a falha em falar se deve a uma falha básica em habilidades de linguagem e não à falta de motivação para falar ou o retraimento social. Em suma, o déficit cognitivo seria uma parte essencial do autismo e as anormalidades da linguagem, uma parte essencial desse déficit cognitivo (idem).

O enfoque desenvolvimentista não descarta os aspectos inatos do desenvolvimento como os processos básicos de atenção, memória, percepção e linguagem, dotados naturalmente, mas procura analisar sua articulação com as experiências sociais, considerando sua participação na construção das capacidades específicas dos humanos. Desta maneira, adere a uma visão construtivista/pragmática de sujeito – uma visão social. Isto não significa afirmar que não há nada de inato; significa considerar que o que possa haver de inato possibilita certas construções (Lampreia, 2004). A linguagem é concebida como uma forma de ação; como uma prática social. Em outras palavras, dada uma base inata, é no contexto de interações sociais que são construídas as capacidades especificamente humanas (Vygotsky, 1984). O foco está no processo de construção e desenvolvimento.

Os programas de intervenção precoce no autismo, disseminados por Lampreia (2004) seguem uma perspectiva desenvolvimentista que enfatiza alguns princípios gerais básicos. Esses programas devem ser altamente individualizados não apenas no que diz respeito ao perfil de habilidades comunicativas da criança-alvo, mas também quanto a outras características, como as de processamento sensorial e formas não convencionais de comportamento (Lampreia 2007).

Mais especificamente, o objetivo principal de um programa de intervenção precoce deve ser o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Em termos mais gerais, ele deve ter como foco o aumento das habilidades comunicativas e sociais de maneira que a criança saiba como iniciar as interações. E deve também focalizar a aquisição de meios não simbólicos, como gestos e vocalizações, para comunicar intenções. Isso deve ser feito observando-se a seqüência de desenvolvimento típico e proporcionando à criança uma estimulação próxima de seu nível atual. (Lampreia 2007).

Vale destacar, que o tratamento de pessoas com autismo é uma tarefa de vida. A intervenção deve ser, principalmente, multifacetada, abrangente, intensiva e sistêmica, e ainda, envolvendo todos ao redor, ressaltando que pais e familiares também precisam de apoio, orientação e ensino (Windholz, 2005).

Qualquer que seja a deficiência, ou diferença daquilo que as pessoas estão habituadas a ver e conviver, causa estranhamento, principalmente ao nos referirmos aos comportamentos sociais muito diferentes do aceitável para o nosso padrão, considerado por muitos, como sendo “normal”. Camargos Jr. (2005) também aponta essa necessidade e afirma que, quanto mais grave é o quadro, mais precisamos do apoio e participação dos pais/familiares/responsáveis para a otimização do resultado.

O autor retrata o período de aceitação da família como muito difícil e confuso. Período que, pode perdurar por alguns meses até que “se elabore a perda, se viva o luto e se organize, pessoalmente, para os momentos seguintes” (Camargos Jr., 2005, p. 37). Esse estágio só será vencido se a família conseguir aceitar o filho real, desistindo do filho-ideal, que é só uma imagem, um desejo.

Então, é fundamental que as escolas tenham conhecimento sobre as diferentes intervenções e tratamentos que uma criança autista deve receber. Lord e Rutter (2002) salientam quatro alvos básicos de qualquer tratamento: 1) estimular o desenvolvimento social e comunicativo; 2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas; 3) diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e com o acesso às oportunidades de experiências do cotidiano; e 4) ajudar as famílias a lidarem com o autismo.

No desenvolvimento social e comunicativo a escolha apropriada do sistema depende das habilidades da criança e do grau de comprometimento. De acordo com Bosa (2006), sistemas de sinais têm sido amplamente utilizados nesses casos, já que as figuras ou fotos refletem as necessidades e/ou os interesses individuais. A autora apresenta dois sistemas com base visual que combinam diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem, o aprendizado e reduzir comportamentos inapropriados: o PECS – Picture Exchange Communication System e o TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Problemas de Comunicação Correlatos) (Schopler et. all. 1990).

Este último aparece no material produzido em 2005 pelo Ministério da Educação, para servir de orientação e fonte de consulta para o professor da rede regular de ensino, no que se refere à inclusão de crianças com autismo. O material oficial baseia-se principalmente no método TEACCH.

Esse método foi desenvolvido na década de sessenta no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, representando a resposta do governo ao movimento crescente dos pais que reclamavam da falta de atendimento educacional para as crianças com autismo nesse país.

O TEACCH baseia-se na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela. Por meio da organização do ambiente e das tarefas, o TEACCH visa o desenvolvimento da independência do aluno (Marques e Mello, 2005) de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente (Brasil, 2005).

Segundo Marques e Mello (2005), a meta fundamental é o desenvolvimento da comunicação e da independência e o meio principal para isto é a educação. A avaliação é a ferramenta para a seleção de estratégias, que deverão ser estabelecidas individualmente. O TEACCH, não ataca os problemas de comportamento diretamente, mas tenta analisar e eliminar suas causas.

A partir do TEACCH foi desenvolvido o PEP – Perfil Psicoeducacional, em 1976 por Schopler e Reichler, com a finalidade de avaliar habilidades e déficits de crianças portadoras de autismo ou com outros transtornos de comunicação. Foi concebido para identificar padrões de aprendizagem irregulares e idiossincráticos, cuja as áreas avaliadas são: coordenação motora ampla, coordenação motora fina, coordenação visomotora, percepção, imitação, performance cognitiva e cognição verbal (Leon e Bosa, 2005).

É importante esclarecer que o método para o trabalho com a criança autista deve ser diferenciado. Isso não significa que um método seja melhor que outros, a diferença estará na estrutura. O ensino para o aluno autista deve ser estruturado. O professor deve conhecer seu aluno, seus pontos fortes e seus déficits e encontrar os meios facilitadores para ajudá-lo no processo de adaptação e aprendizado (Marques e Mello, 2005). Assim, o ensino estruturado é o meio facilitador mais eficiente para a “cultura do autismo” (idem, p. 146).

Em relação ao aprendizado e a capacidade de solucionar problemas é importante que, ao se tratar de autismo, a escola e a família estejam atentas ao fato de que, prover educação formal de forma precoce, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, é a abordagem educacional mais efetiva (Rogers, 1996).

No que se refere à diminuição de comportamentos que interferem no aprendizado e no acesso às oportunidades para experiências no cotidiano, Bosa (2006) aponta que as técnicas de intervenção devem focar na melhoria das áreas de desenvolvimento, principalmente as habilidades sociais e a linguagem, mais do que na eliminação dos problemas comportamentais.

Uma das técnicas é o ensino estruturado que serve como apoio para que o aluno autista consiga superar os déficits relacionados a linguagem/comunicação e ser bem sucedido em sua experiência de aprendizado. Para isso, é fundamental que o professor ensine ao aluno a aprender, e planeje a estrutura individual de aprendizagem de cada aluno de acordo com suas necessidades individuais, podendo aliviar a rigidez da estrutura à medida que a compreensão do aluno aumentar (Marques e Mello, 2005).

É importante que a escola e a família saibam que os comportamentos desafiadores têm funções comunicativas importantes, que de acordo com Durand e Crimmins (1988 apud Bosa 2009) são: indicar a necessidade de auxílio ou atenção, escapar de situações ou atividades que causam sofrimento; obter objetos desejados; protestar contra eventos/atividades não-desejados; obter estimulação.

Ter conhecimento de que os comportamentos desafiadores são uma forma de comunicação é algo positivo tanto para a escola quanto para a família. Uma vez que as pessoas, conseqüentemente, respondem melhor a esses comportamentos, pois elas sabem que eles são evocados devido à comunicação pobre e, portanto, não são atos deliberados de agressão (Bosa, 2006), e ainda porque assim, as pessoas ao redor buscam formas de compreensão e satisfação das necessidades da criança ao invés de punir os comportamentos apresentados.

Um dos prejuízos principais no autismo é a capacidade de atenção compartilhada, na qual reflete a culminação de quatro componentes de desenvolvimento: o orientar-se e prestar atenção para um parceiro social; o coordenar a atenção entre pessoas e objetos; o compartilhar afeto ou estados emocionais com pessoas; o ser capaz de chamar a atenção dos outros para objetos ou eventos para compartilhar experiências (Lampreia, 2007).

Segundo Lampreia (2007), a criança autista pode apresentar dificuldades em todos esses componentes. Isto não significa que ela não se comunique, mas que não o faz com objetivos sociais. Ela se comunica principalmente para regular o comportamento dos outros e pode desenvolver, para se comunicar, comportamentos idiossincráticos e indesejáveis como a agressão, a birra e a auto-agressão.

Medidas de atenção compartilhada e outras habilidades sociocomunicativas não verbais têm sido particularmente importantes no desenvolvimento e avaliação de métodos de intervenção precoce no autismo (Lampreia, 2007). Programas eficazes de intervenção devem dirigir-se ao progresso nesses déficits centrais e registrá-lo. E a precocidade da intervenção é de suma relevância já que o nível de competência comunicativa atingido pela criança autista aos cinco anos de idade é um importante preditor de resultados posteriores mais favoráveis (Wetherby et al., 2000 apud Bosa, 2006).

Ainda em relação ao comportamento, é fundamental o entendimento acerca de como ocorre, ou pode ocorrer, a interação com crianças da mesma idade. Essa é uma tarefa árdua para crianças autistas. Por isso, entende-se a necessidade e o cuidado dos pais e da escola nesse aspecto. As pessoas, tanto da família como da escola, precisam ter claro que as necessidades de estrutura e organização, por menores que sejam, são importantes para o desenvolvimento das crianças com esse transtorno.

É fundamental que a família, e principalmente os profissionais da escola tenham conhecimento acerca de elementos específicos, como: objetivo a ser alcançado, antecipação, adiantamento, cumprimento do propósito, flexibilidade. Há a necessidade ainda de levar em consideração suas preferências, seus interesses, seu potencial, suas experiências e suas competências.

Nesses casos, é papel da escola desenvolver a competência do uso da comunicação e linguagem por meio das experiências afetivas, sociais e da relação com o ambiente. Filho e Cunha (2010) acreditam que na educação escolar, as estratégias de comunicação encontram-se entrelaçadas com objetivos de proporcionar a antecipação da rotina escolar, a ampliação progressiva da flexibilidade da criança mediante as mudanças na rotina ou no ambiente.

É necessário que os pais tenham alguns cuidados. De acordo com Bosa (2006), ao optarem por certo tipo de intervenção, precisam ter em mente que até hoje não há boas evidências de que um tratamento específico seja capaz de curar o autismo e também que tratamentos diferentes podem ter um impacto específico para cada criança. Esse impacto depende da idade, do grau de déficit cognitivo, da presença ou não da linguagem e da gravidade dos sintomas gerais da criança. Por isso a necessidade de avaliações sistemáticas e constantes do rendimento/déficit da criança.

Segundo Lampreia (2004), o prejuízo lingüístico no autismo envolve problemas de comunicação não-verbal, problemas simbólicos, problemas de fala, assim como problemas pragmáticos. Nesse caso, há falhas em habilidades que precedem a linguagem como o balbucio, a imitação, o uso significativo de objetos e o jogo simbólico. Há também falhas na compreensão da fala, falta de gestos, mímica e do apontar.

Haja vista a criança com esse transtorno ter seu direito garantido de matrícula na escola regular, cabe algumas informações em relação à organização de uma sala de aula para melhor atendê-los. Com base em Marques e Mello (2005), essa organização deve levar em conta a necessidade de organização de cada um de seus alunos sendo um local com: área de aprendizado, de trabalho independente e também de descanso de maneira que todos os espaços possam ser distinguidos claramente. Essa organização chamada de ensino estruturado auxilia a criança a prever quais atividades serão oferecidas e realizadas.

Outros indicativos são em relação à rotina, ou seqüência de atividades que devem encontrar-se disponível de modo claro, para cada aluno, bem como a forma de transição entre uma atividade e outra. E também aos materiais, que devem ser adequados e a apresentação das atividades, de modo que o aluno consiga entender a proposta visualmente (Marques e Mello, 2005). Por fim, vale considerar que o programa deve levar em conta que o aluno precisa aprender em pequenos passos, inclusive para aumentar a sua tolerância ao tempo de trabalho. Esses procedimentos tem sido efetivos para a diminuição de comportamentos inadequados como birra e auto-agressão.

A organização e estrutura escolar são fundamentais para que o trabalho com a criança autista se efetive. Entre outros fatores, entende-se que cabe a escola: 1) estimular o desenvolvimento social e comunicativo; 2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas; 3) diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e com o acesso às oportunidades de experiências do cotidiano; e 4) ajudar as famílias a lidarem com o autismo (Bosa, 2006). Esses, são elementos, considerados pela autora como alvos básicos no atendimento e desenvolvimento dessas crianças. Cabe a escola, modificar-se e estruturar-se para tal.

Parece possível afirmar que o trabalho com crianças autistas na escola regular é possível e há a premissa de que a convivência escolar compartilhada, ao que chamamos de escola inclusiva, pode e deve favorecer mudanças éticas ao trato com as diferenças. Segundo Baptista (2002), esse pode ser um dos efeitos associados ao convívio: a construção de uma nova base ético-cultural e que podemos, como sociedade, pensar em formas de convivência que transformem a relação com os “diferentes”. Para isso é necessária a estruturação da escola.

MÉTODOS

O presente trabalho é uma pesquisa participativa na modalidade estudo de caso, que envolveu procedimentos de coleta e análise de dados de ordem qualitativa. O estudo compreendeu três etapas: 1) Avaliação inicial; 2) Programa de Formação e; 3) Avaliação de validade social. Compreende-se como participativa por ter o ambiente natural como fonte de dados, e o pesquisador como seu próprio instrumento, envolvendo a obtenção de dados descritos, obtido no contato direto do pesquisador com a situação estudada (Bogdan e Biklen, 1982).

Optou-se pelo estudo de caso, pois, mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos iniciais, ele procurou manter-se constantemente atento a novos elementos que poderiam emergir como importantes durante o estudo (Ludke e André, 1986). Em consonância com as autoras, esta opção permitiu o uso de uma variedade de fontes de informação (idem).

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo envolveram o levantamento de dados a partir de entrevista realizada com as professoras selecionadas para a pesquisa, observação e registros com o diário de campo. Para as entrevistas, partiu-se do pressuposto que esta, deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho (Szymanski, 2004). As mesmas tiveram por objetivos, inicialmente, caracterizar a formação das professoras, bem como, elencar as principais necessidades e dificuldades no trabalho e na atuação com uma criança autista em sala de aula.

Num segundo momento as entrevistas ocorreram ao término da pesquisa, mais precisamente, duas semanas antes do encerramento do ano letivo. Nestas, objetivou-se conhecer a opinião de toda a equipe escolar: coordenação, direção e as professoras. As questões foram gravadas e transcritas posteriormente por um gravador digital.

Para as observações, foram seguidos os princípios de que associada a outras técnicas de coleta como nesse caso, esse método possibilitaria um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno estudado, o que segundo Ludke e André (1986) apresenta uma série de vantagens, entre elas, chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos e descobrir aspectos novos de um problema (idem, p. 26).

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso, que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, possibilitam reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária (André, 2008).

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, André (2008) aponta que,

os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. São, portanto, instrumentos preciosos tanto para desvelar rotinas e inovações quanto para aferir mudanças em comportamentos e práticas ao longo do tempo (p.17).

Segundo a autora, na condução dos estudos de caso, o pesquisador mantém um contato direto e prolongado com os sujeitos e as situações, o que lhe permite traçar um raio-X do cotidiano escolar e ainda fazer comparações e aproximações ao longo do tempo. E ainda, enfatiza a descrição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (Capellini, 2007).

Os procedimentos de coleta de dados envolveram entrevistas, observação e registros no diário de campo. Entre os registros estiveram fotos e filmagens.

1) Contexto do estudo:

O município atende hoje a 22.140 alunos distribuídos em pré-escola, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, matriculados em 44 escolas. Dentre elas, sete são escolas indígenas e seis estão localizadas em áreas rurais. Possui 42 escolas municipais, 33 CEIMs (Centro de Educação Infantil Municipal) com cerca de 3000 crianças de zero a 4 anos.

O serviço de educação especial do município é coordenado pelo núcleo de Educação Especial, em um espaço na Secretaria Municipal de Educação. Os serviços oferecidos são pelo Núcleo de Educação Especial estão presentes no quadro 01:

Quadro 01 – Serviços oferecidos pelo Núcleo de Educação Especial do Município⁴:

Ações	Responsável
Implantação e Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado nas Escolas e, nos Municípios de Abrangência (distribuído pelo MEC)	1 Gerente
Atendimento para Altas Habilidades, Orientação Sexual, Atendimento e Orientação Educacional Especializado nas Escolas e CEIM's e Assessoria e acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e estagiários	1 Professora ⁵ - Psicóloga
Assessoria em Pedagogia, Psicopedagogia e acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e estagiários	1 Psicopedagoga
Assessoria na Área da Surdez/Libras	2 Professoras
Assessoria com o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille – NAPPB	2 Professoras

Com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o município tem dedicado atenção à implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como desenvolvido ações de Formação de Profissionais que atuam nesses espaços. O município conta hoje com vinte e uma salas espalhadas entre as escolas da cidade. O quantitativo de alunos atendidos segue no quadro 2.

⁴ Informações retiradas do plano de ação – 2011, fornecidos pelo Núcleo de Educação Especial.

⁵ Professora-Psicóloga significa que a mesma pessoa tem essas duas formações (Pedagogia e Psicologia). São professoras concursadas para atuação em sala de aula que foram realocadas para o núcleo.

Quadro 02 – N° de alunos e tipo de atendimento oferecidos às pessoas com deficiência na rede municipal de Educação, segundo Censo Escolar do município – 2010⁶

Deficiência	Todos os níveis de ensino	Atendimento/Suporte da Educação Especial
Autismo	9	Atendimento Educacional Especializado (SRM)
Pessoa com Surdez	25	Idem
Deficiência Auditiva	19	Idem
Deficiência Intelectual	76	Idem
Baixa Visão	14	Idem
Cegueira	1	Idem
Deficiência Múltipla	14	Idem
Deficiência Física	23	Idem
Superdotação	5	Idem
Psicose Infantil/outros	34	Idem
TDAH/outros	29	Idem
Deficiência mental grave	1	Idem
Deficiência intelectual sem laudo	22	Idem
Total	272	

Atualmente, no município em estudo, o espaço destinado ao trabalho do professor para planejamento e avaliação de sua turma é denominado Hora Atividade (HA). O professor tem esse horário para elaboração do seu plano de trabalho, correção de atividades e provas, confecção de materiais, atendimento aos pais, etc. São destinadas quatro horas/aula para esse momento. Dessas, três, o professor deve cumprir na escola e uma, pode ser cumprida em casa, isto é, o professor é dispensado de seu local de trabalho, supondo-se que sirva para uso de bibliotecas e outros locais que tragam subsídios para seu trabalho.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental de um bairro periférico em uma cidade de médio porte no interior do estado de Mato Grosso do Sul. A escola possui: Educação Infantil, Ensino Fundamental – 1° a 9° ano,

⁶ Estes números estão sendo atualizados pelo núcleo de estatística do município.

Educação de Jovens e Adultos – 1º e 2º fases. Atende ao total de 640 alunos, o quadro de funcionários é composto por 34 docentes e 28 funcionários administrativos.

Em relação ao espaço físico, a escola possui 13 salas, sendo uma para o PAE – Programa de Acompanhamento Escolar, uma para a Sala de tecnologia, uma para o Projeto Mais Educação, nove salas de aula, ocupadas nos três períodos. A última sala grande é subdividida e comporta outros cinco espaços: secretaria, arquivo e almoxarifado, direção, coordenação e sala dos professores. A escola ainda disponibiliza banheiro para os funcionários e para as crianças, uma cozinha ampla, uma quadra coberta, um depósito para os produtos de limpeza e um pátio coberto.

O serviço do PAE era destinado ao reforço escolar, oferecido no contra turno ao período escolar, para alunos com dificuldades de aprendizagem. Estas aulas eram oferecidas duas vezes na semana e tinham a duração de um hora, em grupos de até três crianças ou individualmente. Este é um serviço proposto pela escola e atende a crianças sem diagnóstico de deficiências.

Participantes⁷:

Participaram deste estudo duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, que tenham em sala de aula uma criança com laudo e características do espectro autista, além de catarata congênita que ocasionava um quadro de baixa visão. Uma professora regente e uma professora contratada pela prefeitura que atuava como Apoio Educacional Especializado. Aqui denominadas como PR e PA, respectivamente.

O quadro 03 apresenta a caracterização da formação das professoras participantes desta etapa.

Quadro 03 – Características das professoras participantes

Professoras	Ano de conclusão do curso	Formação Inicial	Tempo de experiência	Formação Continuada
PR	1996	Letras	18 anos	Especialização em Ensino Currículo e Avaliação (2003/2004) e Formação oferecida

⁷ Para garantir o anonimato de todas as participantes foram adotadas as siglas em todas as etapas: PA (professora de apoio), PS (professora substituta), PR (professora regente), C1 (coordenadora um), C2 (coordenadora dois), D (diretora) e C (aluna autista).

				pela prefeitura.
PA	2009	Pedagogia	10 meses	Grupo de Apoio a Profissionais e Pais de Autistas - GEAPPA.

O quadro 03 mostra que a formação da PR ocorreu no ano de 1996 no curso de graduação em Letras em uma Universidade Federal. No ano de 2004 a professora relata ter concluído uma especialização em Ensino Currículo e Avaliação na mesma instituição. Afirmou ter 18 anos de experiência na área da Educação. Essa especialização foi a única estratégia de formação continuada da professora. A professora atuava também na sala do Programa de Acompanhamento Escolar (PAE), na mesma escola. Esse programa atendia aos alunos com dificuldade de aprendizagem, no contraturno ao período escolar.

PA se formou no ano de 2009, também em uma universidade federal. Relatou ter como formação continuada a participação em um Grupo de Apoio a Profissionais e Pais de Autistas – GEAPPA⁸ e possuía apenas 10 meses de experiência. Observa-se que entre as duas professoras há uma diferença significativa em relação ao tempo de experiência. Essas são as participantes que estiveram diretamente envolvidas na pesquisa.

Ao término da pesquisa e no decorrer das reuniões, Etapas 2 e 3, outras três participantes foram selecionadas indiretamente para o trabalho, uma diretora e duas coordenadoras. Na ocasião que o programa de formação foi oferecido, foi feito o convite para as demais pessoas da equipe escolar.

2) Equipamentos

No momento das observações, os registros de fotografia e vídeo foram feitos com uma máquina digital Samsung LENS - 12.2 Mega Pixels. Para a gravação das entrevistas e dos encontros de formação utilizou-se um Mp3 FM 2 GB.

3) Delineamento geral do estudo

⁸ O grupo GEAPPA é constituído por pais de crianças autistas e por profissionais que direta ou indiretamente atuam com essas crianças. Os encontros ocorrem em uma escola privada na cidade de Dourados, duas vezes por mês.

O quadro 04 apresenta o delineamento geral do estudo, que traz o detalhamento das etapas, bem como objetivos e procedimentos da pesquisa.

Quadro 04 – Delineamento Geral do Estudo.

Etapa	Objetivos	Procedimentos
Etapa preliminar: Condução dos procedimentos éticos;	Conhecer o espaço em que a pesquisa se desenvolveria. Apresentar a proposta de pesquisa.	Contato com a escola pelo telefone, para marcar a primeira visita. Autorização por escrito dos pais das crianças.
Etapa 1: Avaliação inicial	Levantar as necessidades e dificuldades das professoras na atuação com uma criança autista.	Realização das entrevistas com um questionário misto ⁹ . Visitas e permanência em sala de aula como “ajudante” e observadora (Registros). Observação Participante.
Etapa 2: Programa de Formação	Realizar estudo, discussões e intervenções para auxiliar no trabalho pedagógico das professoras.	Encontros realizados semanalmente no momento da hora atividade das professoras. No total de aproximadamente 15 horas.
Etapa 3: Avaliação final	Conhecer a opinião de toda a equipe escolar sobre o trabalho desenvolvido na escola.	Entrevistas realizadas em horário de trabalho dos profissionais da equipe. Agendadas previamente.

4) PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Etapa Preliminar

A etapa preliminar deste estudo consistiu na condução dos procedimentos éticos. Os objetivos desta etapa foram conhecer o local onde a pesquisa se desenvolveria, bem como apresentar a proposta de pesquisa para os profissionais da escola. O primeiro contato com a escola foi por telefone, para então agendarmos a primeira visita. Após esse procedimento fomos à escola para pegar a autorização dos pais da criança. Foram solicitados a todos os responsáveis pelas crianças da sala onde estava a criança autista.

⁹ O questionário misto foi composto por questões abertas e fechadas.

Nesta etapa houve a apresentação da pesquisa à escola, estiveram presentes a orientadora da pesquisa e a pesquisadora. O primeiro contato foi por telefone, para o agendamento da visita. A recepção na escola se deu pelas coordenadoras. A escolha dessa escola se deu pelo fato de ter uma criança autista com graves comprometimentos no comportamento, como chutes, pontapés, empurrões, que causavam angústia por parte dos profissionais da escola.

A recepção foi cordial, as coordenadoras demonstraram interesse pela proposta de pesquisa. Uma das coordenadoras solicitou informações, como o nome das professoras, o momento destinado à hora atividade das mesmas, o número de alunos na sala. Forneceu ainda o telefone dos pais das crianças para um breve contato e solicitação de autorização, já que haveriam fotos e outros momentos de captura de imagens.

A pesquisadora retornou naquela semana para ser apresentada às professoras e às crianças da sala e dar informações detalhadas do projeto que seria desenvolvido. Nesse dia, a recepção foi feita por outra coordenadora, a qual mostrou-se muito interessada na pesquisa desde que trouxéssemos uma devolutiva para escola, pois ela reclamava que vários pesquisadores já haviam passado por ali e em nada contribuíram. Fez uma crítica, já histórica às Universidades em relação à utilização das escolas apenas como fonte de dados.

A resposta dada foi que o projeto estava previsto para atender a essa demanda. Colocada a proposta inicial, foi exposto que o objetivo era elaborar um programa de formação e avaliá-lo de modo que envolvesse as duas professoras da sala. Para isso, seria necessária a colaboração das professoras devido às observações que seriam realizadas dentro da sala. A coordenadora afirmou que, com a professora regente não encontraríamos problemas. Nesse encontro, foi entregue os termos de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 1), para as coordenadoras e para as professoras, e outro para que as professoras entregassem para os pais dos demais alunos autorizarem as fotografias e filmagens das crianças (ANEXO 2).

Nessa mesma semana foi feito o contato com os pais da criança que participariam diretamente da pesquisa e marcada uma reunião na própria escola. A mãe da aluna assinou o termo de autorização e participação de sua filha na pesquisa. Após essa reunião foi agendado com as professoras, regente e apoio, que estavam presente na escola, a entrevista inicial (ANEXO 3).

Etapa 1: Avaliação inicial

Esta etapa teve por objetivo o levantamento das necessidades e dificuldades das professoras em atuação com uma criança autista, para isso, foram realizadas entrevista e observações em sala de aula.

A entrevista foi realizada no espaço escolar, na sala de aula e após o turno de trabalho das professoras. No início da entrevista houve certa inibição por parte das professoras devido a presença de um gravador, que logo se dissipou. A entrevista durou aproximadamente uma hora. Foi utilizado um roteiro com sete questões fechadas e três questões abertas.

O objetivo da entrevista foi levantar informações sobre a formação das professoras e conhecer as principais necessidades e dificuldades delas no que se refere ao trabalho com a criança autista e ainda com o restante da turma. Buscou-se compreender quais os principais entraves e que tipos de ajuda seriam necessários, segundo a percepção dessas educadoras.

Ao todo as professoras responderam a doze questões. Seis questões fechadas, com múltiplas alternativas voltadas ao tipo de formação acadêmica, ao tempo de experiência em educação e em educação especial, e ao tipo de apoio que recebiam. As perguntas foram: 01) Qual sua formação acadêmica? 02) Qual o ano de sua formação e há quanto tempo atua em Educação? 03) E em Educação Especial? 04) Com qual dessas deficiências já trabalhou em sua carreira profissional, e por quanto tempo? 05) Que tipo de apoio você recebe para atuar com as crianças com necessidades educacionais especiais? 06) O que você pensa sobre os diferentes tipos de ajuda que precisaria ter?

E outras cinco questões abertas voltadas para as principais dificuldades e necessidades na atuação com crianças com deficiências e também relacionadas ao apoio que recebem. 07) Como você vê o apoio que você recebe? 08) Quais as suas necessidades em sala de aula? 09) O que você pensa do fato de ter um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala? 10) Neste ano, quais são as suas principais dificuldades em atuar com alunos com necessidades especiais? 11) Comentários gerais.

A justificativa pela escolha do local e horário se deu pelo fato de uma das professoras trabalhar também no outro período, o que dificultaria o encontro em outro

momento. Todas as sessões de entrevistas foram gravadas com um gravador digital e posteriormente transcritas e analisadas ao término de cada encontro com as professoras. Ambas assinaram os termos de consentimento livre esclarecido.

As observações foram realizadas no período de aula das crianças. Foram realizadas 15 sessões com a duração de aproximadamente quinze horas. No início a permanência em sala de aula, funcionou apenas como observação. Mais tarde, com a autorização das professoras foram realizadas atividades em conjunto, pesquisadora e professores. As observações passaram a ser mais efetivas e produtivas.

As sessões de observação aconteceram em diversos contextos, dentro e fora da sala de aula. Em alguns momentos, o registro das ações foi feito com uma máquina fotográfica, além de filmagem de algumas situações.

Durante as observações, a pesquisadora permanecia sentada ao fundo da sala, em uma carteira. No entanto, para um melhor entrosamento, com as professoras, as observações tiveram caráter de “ajuda”, ou seja, durante algumas atividades a pesquisadora se aproximou da professora para auxiliá-la, por exemplo, na colagem de bilhetes, na ajuda à realização de atividades de alguns alunos, na organização para a hora da merenda, na correção dos cadernos dos alunos. Todos esses momentos tiveram o consentimento e aprovação das professoras.

Essas ações se repetiam com a professora do apoio educacional. Por exemplo, observar a menina quando a professora se ausentava da sala, acompanhá-la na hora da merenda, levá-la para beber água, auxiliar nas atividades que ocorriam na sala de tecnologia. Além de buscar envolver a menina nas atividades com as outras crianças.

As principais dificuldades encontradas residiram no fato de se ter uma pessoa estranha naquele espaço, nesse caso, a pesquisadora. A presença de alguém, cuja finalidade seria observação e algumas anotações em diário de campo, resultou em desconforto por parte das professoras. Foi possível perceber nessa fase, que embora as professoras demonstrassem entusiasmo e aceitação nas primeiras conversas; no ato das observações, houve desconforto, que mais tarde foi dissipado pela participação da pesquisadora nas atividades.

Etapa 2: Programa de Formação

As informações coletadas e o levantamento dos dados com as entrevistas e as observações foram fundamentais para a continuidade do trabalho. Permitiram a elaboração de algumas ações de formação que atendessem algumas necessidades pertinentes ao trabalho das professoras. Possibilitando ainda a escolha de alguns conteúdos pertinentes para as discussões. Ao mesmo tempo, ficou evidente um acervo muito grande de informações, haja vista, que o problema encontrado na sala de aula em estudo, perpassava inúmeras questões, que foram além da presença da criança autista.

Dentro da escola e, entre os profissionais, pareceu visível que os problemas também não se resumiam nessa aluna. Embora as coordenadoras demonstrassem interesse para que o problema fosse solucionado em caráter de urgência, os demais assuntos relacionados à escola, entre os alunos, família, problemas administrativos, promoções, rifas, festas internas, tomavam praticamente todo o tempo das coordenadoras e também da diretora.

No mês de agosto foram realizadas três reuniões que anteciparam os encontros. Em duas dessas reuniões estiveram presente a orientadora da pesquisa, a pesquisadora, a professora regente, a professora do apoio e as coordenadoras. Esses encontros foram destinados a solucionar problemas emergenciais, em relação a sala pesquisada. A partir das observações realizadas a orientadora da pesquisa e a pesquisadora elaboraram uma pequena rotina de atividades que atenderiam minimamente às necessidades de organização no que se refere ao comportamento da aluna autista.

No início do mês de setembro começaram os encontros de formação. Realizadas semanalmente no momento da hora atividade das professoras, os encontros tiveram um total de aproximadamente 15 horas. A pesquisadora convidou toda a equipe escolar. Participaram as duas professoras e uma das coordenadoras. A justificativa quanto a ausência dos demais, foram os problemas que a equipe enfrentava na escola, por isso a dificuldade em participarem dos encontros.

Logo após o período das observações, a professora regente foi afastada para tratamento médico, em princípio por quinze dias, retornando apenas após trinta e cinco dias. Nos quatro primeiros encontros a professora que substituiu a professora regente assume toda a responsabilidade com a pesquisa. Esse fato, não impediu que o trabalho

continuasse, pois a professora substituta demonstrou interesse em participar e colaborar com o que fosse necessário para a pesquisa, uma vez que a mesma já havia substituído a professora regente em outros momentos, o que possibilitou o conhecimento da turma.

Participantes

Nesta etapa foram incluídos os demais componentes da equipe escolar. Entre elas a professora substituta, que assume o lugar da professora regente no período de licença médica e participa dos quatro primeiros encontros. A coordenadora 1, coordenadora 2 e diretora são convidadas à participarem dos encontros. A C2 participa de um encontro; a C2 e a D participam de dois encontros.

Procedimentos e Instrumentos

Para os encontros de formação foram utilizadas gravações em áudio. Nos momentos de estudo, discussões e intervenções que auxiliariam o trabalho pedagógico das professoras em sala de aula, viu-se a necessidade de gravar as falas, haja vista que a duração de cada encontro foi de aproximadamente 2 horas, cada. Todas as gravações foram transcritas na íntegra.

Etapa 3: Avaliação final

Nesta etapa foram realizadas entrevistas (ANEXO 4) com todas as participantes das etapas anteriores, com o objetivo de conhecer e descrever as impressões e a opinião de toda a equipe escolar frente ao trabalho realizado na escola, e avaliar as ações de formação ocorridas na escola durante os encontros.

Por se tratar de uma etapa de avaliação, as entrevistas ocorreram na última semana do mês de novembro, duas semanas antes do encerramento do ano letivo. As questões foram gravadas e posteriormente transcritas. Partiu-se do pressuposto que a entrevista, deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho (Szymanski, 2004).

Todos os membros da equipe escolar foram informados e questionados sobre a possibilidade das entrevistas serem realizadas em horário e local de trabalho das coordenadoras e da diretora, e no momento da hora atividade das professoras. As entrevistas foram divididas em três temáticas as quais foram subsidiadas pelas questões contidas no roteiro. As temáticas da entrevista: 1) Avanços e dificuldades no processo

de inclusão; 2) Apoios necessários à organização da escola; 3) Aspectos gerais da pesquisa.

6) PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Etapa 1: Avaliação inicial

Os instrumentos utilizados nesta etapa foram: a) questionário misto contendo seis questões abertas e seis questões fechadas e b) observações com anotações em um diário de campo. Os dados coletados serão apresentados na seção de Resultados e Discussão.

As observações, no primeiro momento, foram utilizadas com intuito de apenas descrever o ambiente e as ações que ali aconteciam. Nessas observações, foi utilizado o diário de campo, com anotações feitas em um caderno. Em alguns momentos a pesquisadora registrou, com fotografias e filmagens, ações que pudessem complementar aos registros.

Etapa 2: Programa de formação:

Os encontros tinham a duração de 60 a 90 minutos. Foram todos gravados por um gravador digital, devido a extensão dos encontros. Optou-se pelo momento da hora atividade das professoras, avaliado como o mais adequado, tendo em vista a carga horária de trabalho das mesmas e ainda, por considerar este um espaço que também deve ser destinado à formação que nesse caso, aconteceria no mesmo ambiente de trabalho das educadoras. As salas reservadas para os encontros foram a dos professores, ou a sala destinada ao Programa de Acompanhamento Escolar (PAE). Nesses períodos as salas não eram ocupadas.

As intervenções objetivaram auxiliar o trabalho pedagógico das professoras em sala de aula. Ao passo que aconteciam os encontros, a pesquisadora continuava com as observações de intervenção na prática das professoras, auxiliando-as e orientando-as no cumprimento de alguns combinados que eram feitos nos encontros.

Os conteúdos selecionados foram apresentados às professoras no início dos encontros, no entanto, no decorrer das intervenções sofreram modificações tanto no conteúdo como na forma de apresentação. Inclusive, a partir de sugestões das próprias

professoras. Em princípio, os encontros foram divididos em conteúdos e reuniões¹⁰ para tratar do desenvolvimento das intervenções ocorridas, conforme mostra o quadro 7.

Quadro 5 – Conteúdos elencados a partir das entrevistas e observações.

Encontros	Objetivo	Atividade	Duração	Participantes
1	Sensibilizar e discutir questões voltadas para a ética do profissional, bem como a esperança de um futuro melhor frente aos desafios colocados ao se tratar da educação de crianças autistas.	Apresentação de um vídeo. Leitura e discussão do texto O que é autismo (Orrú, 2003).	56 minutos	Professora substituta, Professora do apoio educacional e Coordenadora 2.
2	Discutir as atividades realizadas naquela semana, ressaltar os pontos positivos e negativos da observação.	Leitura e discussão dos textos: Educação do dia a dia: Suportes visuais para crianças com autismo ¹¹ e, Estratégias para compreensão do desenvolvimento da criança autista e o atendimento às suas necessidades ¹² .	2 horas	Professora substituta e Professora do apoio educacional.
3	Apresentar à escola o andamento da pesquisa. Solicitar algumas medidas que não haviam sido tomadas.	Discussão acerca das intervenções realizadas até o momento.	60 minutos	Coordenadoras, Diretora e as professoras, substituta e do apoio educacional.
4	Finalizar a discussão do texto iniciado no encontro 2, avaliar o trabalho das professoras em sala de aula, até o momento.	Leitura e discussão do texto: Educação do dia-a-dia: suportes visuais para crianças com autismo.	60 minutos	Professora substituta e Professora do apoio educacional.

¹⁰ O convite estendeu-se a toda equipe escolar, em todos os encontros.

¹¹ (Pernille Dyrbjerg and Maria Vedel Introdução de Lennart Pedersen) Publicado por Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia (2007) – Tradução e adaptação de Maria Elisa Granchi Fonseca (2009).

¹² Texto elaborado pela pesquisadora. Um breve resumo extraído da palestra ministrada por Maria Elisa Fonseca, no 1º Seminário sobre Autismo realizado no mês de Setembro de 2010, pela Associação de Pais e Amigos dos Autistas da Grande Dourados.

5	Reunião solicitada pela escola para esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa.	Discussão acerca das intervenções realizadas.	1hr.	Toda a equipe escolar e a pesquisadora.
6	Discutir questões voltadas sobre práticas educacionais inclusivas dentro da escola comum.	Leitura e discussão do texto: Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? ¹³	1hr e 11min.	Professora regente e professora do apoio educacional.

Etapa 3: Avaliação final

Ao término, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e organizadas para compreensão das respostas. As questões foram divididas em temáticas para uma análise do conteúdo coletado. Foram construídas 3 temáticas. Na temática 1, foram discutidas as questões sobre os avanços e as dificuldades que perpassam a inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar. Temática 2, as questões voltadas aos aspectos restritos da pesquisa, como a equipe escolar avaliou, quais os avanços, as contribuições, as dificuldades e como se deram as intervenções. A temática 3 abarcou as questões referentes aos apoios de que a escola ainda necessitava, além da solicitação de contribuições à pesquisadora e, uma possível continuação da pesquisa no próximo ano.

Entre os dados coletados estão os dados obtidos com diário de campo, com o relato da equipe escolar no decorrer das reuniões e a transcrição das entrevistas realizadas inicialmente com as duas professoras, e com outra realizada ao término da coleta com toda a equipe: coordenadoras, professoras e diretora.

Os dados obtidos foram transcritos, digitalizados e organizados por datas, horários e tempo de duração. A maneira como estes foram organizados permitiu que as análises fossem realizadas com mais segurança, pois permitiu subsidiar algumas categorias, que de acordo com Bardin (1977) “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p. 153). Para o autor, as categorias se constituem a partir da codificação do material a ser analisado, ou seja, as transcrições.

¹³ A programação para esse encontro estava destinada para a leitura e discussão do capítulo 3, do livro:

Segundo Bardin (1977, p. 121), as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para o autor, os três fatores não se sucedem numa ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros. Dessa forma, a pré-análise tem por objetivo a organização do material a ser analisado. A fase de exploração do material é denominada por Bardin (1977) como uma fase longa e fastidiosa, pois consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, e escolhas das categorias, em função de regras previamente formuladas.

A análise categorial é feita a partir da decodificação do material a ser analisado, no caso, as transcrições e anotações do diário de campo. De acordo com o mesmo autor, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (p. 145).

As categorias são, portanto, “classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupando esse efectuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 1977, p. 145). Por isso, impõem a investigação do que cada um deles tem em comum com outros.

CAPÍTULO 5

AVALIAÇÃO INICIAL

O capítulo 5 destinou-se a descrição dos resultados da Etapa I: Avaliação Inicial (A.I) baseados nas entrevistas com as professoras regente e a de apoio, além das observações em sala de aula. A A.I teve por objetivos conhecer as principais necessidades e dificuldades das professoras frente ao trabalho desenvolvido na escola, mais especificamente na sala de aula, que tem uma criança com transtorno do espectro autista.

Foi fundamental entrevistar às professoras na primeira etapa, para ter dados concretos da realidade para, então, iniciar a observação. Com a entrevista foi possível conhecer às professoras e a realidade do cotidiano escolar. Os dados serão apresentados na seção de Resultados e Discussão.

Os resultados desta etapa serão apresentados em duas partes. A primeira parte foi destinada aos relatos obtidos nas entrevistas que envolveram a professora regente (PR) e a professora de apoio (PA). A segunda parte apresenta o registro das observações, realizadas no período de aula dos alunos, dentro e fora de sala, no período de três meses com um total de 15 sessões, com aproximadamente 15 horas.

RESULTADOS

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, reforma escolar e melhorias nos programas. Desse modo, as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que uma escola tradicional (Pacheco, 2007). Com isso, entende-se ser o professor, o principal agente nessa mudança, pois é o único responsável diretamente em sala de aula.

Nas perguntas que se referiram ao apoio e instrumentos para a prática de inclusão escolar, as professoras responderam às questões voltadas para os diferentes tipos de apoio necessários para a operacionalização da inclusão de crianças com deficiência na escola comum.

Parece evidente nas falas das professoras a necessidade de apoio que as oriente e as auxilie em sala de aula:

*PA: “material adequado pra trabalhar, uma estrutura melhor, material. Por exemplo: A menina adorou o livro mas ela não pode pegar porque estraga, porque o livro é novo. Material adequado pra que ela possa usar [...] A organização da sala mais fixa, não sei se esse seria o termo, mas é basicamente isso.
PR: “a escola não tem estrutura pra atender a ela, nem de móveis, nem de estrutura pedagógica, nem estrutura teórica”.*

As duas professoras fazem reclamações em relação à estrutura física, recursos materiais, à construção de materiais e recursos pedagógicos mais acessíveis à aluna. As exigências também perpassam a questão teórica:

PR: “o apoio poderia ser melhor [...] pessoas que dão os cursos para os profissionais da educação que atuam com a criança especial poderiam ser mais direto e com sugestões mais práticas” [...] “desde concepções teóricas que a gente precisa ampliar com urgência, como também questões pedagógicas”.

A fala da PR aparece na resposta de forma superficial, residindo apenas na questão do apoio e da estrutura da escola. O entrave maior aparece no relato da PA, o qual subentende a falta de conhecimento sobre o que realmente precisa ser feito, bem como as suas expressões quanto à melhor organização na estrutura física da escola e da sala de aula:

PA: “[...] na realidade eu não tenho, por que eu não tenho nenhum planejamento junto com a professora, eu nunca sei o que a professora vai trabalhar [...] O que me preocupa muito é o conteúdo por que a inclusão diz que eu tenho que dar as atividades que os alunos da sala fazem, só que prá ela aquilo lá não significa nada. Ela risca, ela amassa, ela joga”.

Percebe-se aqui que o trabalho não é realizado em conjunto. O planejamento da professora regente não atende as necessidades da aluna.

Outras questões foram feitas em busca de respostas sobre os benefícios da inclusão, e foram destinadas à compreender como as professoras vêem o processo de inclusão na perspectiva do atendimento educacional especializado e dos avanços que a criança autista inserida em sala de aula pode ter, quando lhe for proporcionado a devida estrutura e organização.

A professora regente deixa explícita a necessidade de apoio:

PR: “Em termos franco e direto, eu me sinto excluída. Porque eu estou num sistema educacional onde eu sou educadora, mas eu me sinto excluída porque a própria formação não me preparou pra tal, pra atuar em sala de aula [...] e que tipo de inclusão é essa que legalmente tá claro que a criança tem que ir pra escola, mas que na prática, ela chega e a escola não tem estrutura pra atender a ela [...] quando você pede socorro, você demonstra sua angústia [...] deixa claro o quanto eu educadora estou limitada para tal”.

Suas dificuldades e entraves vão além da atuação e experiência que possui. A professora sente-se incapaz em todos os sentidos quando o assunto é a inclusão da criança com autismo. Demonstra sua angústia em não saber como deve proceder no ensino da criança.

O relato da professora de apoio reflete em todos os sentidos a sua atuação em sala de aula. Implicitamente, em sua fala percebemos que a equipe escolar não acredita na inclusão que fazem:

PA: “Em primeiro lugar é preciso aceitação, tanto do professor regente, ele ver que o aluno também é dele, e da própria escola em acreditar no aluno. Porque não adianta nada, recebem o aluno mas não acreditam na possibilidade dele melhorar [...] o material que eu copio lá da sala multifuncional. O pessoal olha pra mim assim “ah pena que é à toa”.

A professora de apoio parece defender a aluna, uma vez que a escola não a percebe como uma aluna. *PA: “Por mais que ela não se desenvolva academicamente, ela esta desenvolvendo sua socialização, porque de fevereiro pra cá, ela já teve muito avanço, apesar de ser agressiva, ela melhorou muito”.* E, apesar das suas dificuldades com a aluna, a professora acredita que a escola é o melhor lugar para ela, pois reconhece os avanços, ainda que pequenos, da aluna, quando diz que “aquele ali é um ambiente bom pra ela”.

Para favorecer a compreensão da realidade escolar os resultados obtidos com as observações foram divididos em: A) Descrição da rotina diária da sala e B) Comportamento apresentado pela criança autista.

A) Descrição da rotina diária da sala

Em todos os dias de observação, o início da aula seguia uma rotina estabelecida para turma. Aproximadamente vinte minutos envolviam a organização das carteiras, a escolha do ajudante do dia, a oração, a música, e a leitura de um texto. A cada dia as

carteiras eram organizadas de maneira diferente. Ora as crianças sentavam em duplas, ora em grupo, individual ou em círculo.

As professoras entravam para sala e todas as crianças tomavam seus lugares. A PR pedia para que todos se levantassem, pois arrumariam as carteiras. Em seguida a PR se dirigia ao cartaz exposto na sala com as “Rotinas Pedagógicas” e convidava a um aluno, que estava na seqüência, também exposta na parede para ser seu ajudante do dia. Por cinco minutos, eles ensaiavam uma dança para a festa que aconteceria na escola. Todos participavam, menos C. que ficava dando voltas na sala, sem nenhuma atividade dirigida. Neste momento, a PA ficava andando atrás da aluna C., tentando acalmá-la e sentá-la na cadeira.

Essa atitude da professora de apoio se repete todos os dias, em todos os momentos, seja dentro da sala na hora das atividades, seja no recreio ou na aula de artes. Seu papel em sala de aula é o de impedir que a aluna autista atrapalhe o restante da turma, nos momentos de organização e tarefas. O trabalho oferecido é nitidamente separado, enquanto a PR cuida da turma, explicando uma atividade, ou rezando, cantando, lendo, a PA “cuida” da aluna C.

B) Comportamento apresentado pela criança autista

O relato do comportamento de C. diz respeito a um dia que ilustra todos os outros dias de observação. Nesse dia, as crianças ensaiaram para uma dança que aconteceria na festa junina, naquele mês. A aluna manteve-se agitada por todo o período de aula, principalmente na hora da merenda.

Os demais colegas estavam em seus lugares e C. continuou no quadro fazendo alguns rabiscos, desenhando. A PA fez mais uma tentativa para que a menina sentasse, mas a criança novamente resistiu, não sentou, pulou, gritou. C. caminhou pela sala e chamou pela amiga B., pegou uma foto, jogou, dançou, ficou rodando. Na merenda, C. se alimentou sozinha. Nesse momento a PR faz uma avaliação da leitura com uma aluna nova que ainda não está alfabetizada. C. Vai até a mesa e derruba o material que a PR utiliza. As duas professoras tentam controlá-la, a ameaçando retirar e guardar sua mochila.

Ressalta-se que a mochila de C. é um objeto de apego. Ela passa grande parte do tempo com a mochila segurando-a. Também gosta de mexer nas mochilas das outras crianças, atitude que causava muito tumulto na sala.

O momento da merenda era tumultuado todos os dias. As crianças não têm hora, nem lugar para comer. Todos seguem uma prática desde o início do ano. Enquanto as crianças comem, a professora regente continuava com as atividades de correção dos cadernos ou de atendimento aos alunos, em sua mesa. As crianças comem em suas carteiras; com o prato em meio aos cadernos e lápis. Até a hora do recreio, passavam-se aproximadamente trinta e cinco minutos, nesse período algumas crianças ficavam ociosas, outras ainda comiam (como é o caso da C.), outras prestavam atenção na explicação da professora, outras copiavam o que ainda faltava para poder sair para o recreio.

Esse era o momento em que a aluna se mantinha mais calma e por um tempo maior. Isso apenas não ocorria nos dias em que era servido na merenda bolachas, leite ou frutas, ao contrário, quando havia alimentos como arroz, feijão, macarrão, sopa, a menina comia, tranquilamente.

As aulas de Educação Física e Artes aconteciam duas vezes na semana. Em um dos dias, as aulas eram antes do recreio e no outro, acontecia depois do recreio. Na maior parte das vezes, as aulas de educação física aconteciam na quadra de esportes da escola, com exceção dos dias de chuva. E, as aulas de artes, aconteciam sempre em sala.

A rotina da aula de educação física era sempre a mesma: o professor organizava a turma em fila fora da sala, as crianças ficavam eufóricas. C. gritava e se agitava bastante. Todos iam ao banheiro e bebiam água, para então irem à quadra. A quadra tem duas traves de gol e arestas de basquete, não tem bancos é um lugar coberto. Tem nas paredes algumas pinturas feitas pelos alunos mais velhos nas aulas de artes.

C. entrou na quadra sem a mochila, mas logo sentiu falta e a pegou. As crianças sentavam ao centro da quadra, o professor de EF distribuía fitas verdes para as crianças, C. corria e gritava pela quadra, sentou-se com uma colega, retornou com os demais, permaneceu por alguns segundos e voltou a correr [...] As crianças fazem uma fila, vão ao banheiro, tomam água e retornam para sala. Todos voltam agitados e sentam-se em

seus lugares. C. permanece sentada junto a PA, enquanto os demais conversavam e brincavam à espera da professora de Artes.

Ao entrar na sala, a professora de Artes não foi ouvida pelas crianças, as mesmas continuavam o que faziam. A professora de artes apresentou duas propostas às crianças: terminar um tangram ou assistir um filme. As crianças escolhem o filme e a professora pediu que eles identificassem algumas ações dos personagens nele. Todos organizaram a sala e saíram para buscar a merenda, a professora procurou pelo filme. As crianças comiam e se desorganizavam, C. despeja o copo com água sobre a mesa.

Nesse momento, as professoras arrumavam a televisão, boa parte da aula ficou para organização. A professora de Artes pediu que a PA apressasse a turma com a merenda, pois ela precisava continuar a aula [...] A professora de Artes se dirigiu a mim e relatou que havia planejado outra coisa, que seria o ensaio da quadrilha, mas não foi possível executar essa atividade. Faz alguns comentários sobre a C. dizendo que ela interage muito bem quando tem música. O filme proposto já não é mais o mesmo, pois a professora não o encontrou, as crianças assistem a um filme de animação infantil. Todos se divertiram muito em frente à televisão, C. pulou e gritou bastante. Saíram para o recreio.

No momento da oração, C. se dirigiu PR e ao colega ajudante do dia. Caminhou pela sala. Enquanto PR contava história para a sala, C. caminhou e PA a seguiu. Tentou controlá-la para que a professora regente terminasse a leitura para o restante da turma. A menina saiu da sala e se bateu contra PA.

PR trabalhou o calendário com a turma, depois passou uma frase no quadro, relacionada aos pais, para que as crianças a copiassem. Depois avaliou a leitura de algumas crianças. C. andou pela sala, se jogou no chão por várias vezes. PA pediu que ela se levantasse. C. gritou, tirou o tênis e a meia.

As crianças conversavam e andavam pela sala. C. estava sentada em seu lugar olhando o livro que PR havia contado a história para a turma. C. levantou da mesa para mostrar o livro para mim, PR, PA e a uma colega. C. devolveu o livro para PR e ficou por um tempo parada, parecia cansada.

DISCUSSÃO

Na proposta vigente da Educação Inclusiva, em que todos os estudantes com deficiência devem ser escolarizados em uma mesma sala de aula, uma das mudanças mais desafiadoras, segundo Mendes (2008), tem sido o fato dos professores deixarem de exercer papel individual e compartilharem metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resoluções de problemas e a administração da sala de aula.

O saber fazer do professor da classe comum está estreitamente ligado ao saber fazer para alunos ditos normais, portanto, todo o seu planejamento está voltado para esta clientela. No momento em que recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que “seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade ou suprimir conteúdos [...]” (Mendes, 2008, p. 18). Para isso, é fundamental que se o professor não souber como fazer isso, seja orientado e apoiado.

A professora regente demonstrou em sua fala a falta de uma formação, ou melhor, de um apoio específico que atendesse às suas necessidades em sala de aula e questionou:

“Como fazer que essa criança se socialize mais? Que jogos eu vou trabalhar com ela? Como eu vou trabalhar com ela? Como eu tenho que me comportar? Eu não sei nem como me portar diante da C. [...]. Em outros momentos que teve a formação para educadores da educação inclusiva, educação especial, não era pra todos, era só para aqueles da pré-escola ou aqueles que já tinham a criança. Aí eu penso que poderia ampliar essa formação”.

Neste caso ela está se referindo às formações já oferecidas pela secretaria municipal há alguns anos que priorizam os professores das salas de recursos que atendem alunos com deficiência.

Embora a sua última formação, tenha se dado em 2004, em um curso de Especialização em “Ensino Currículo e Avaliação”, PR fez indicações quanto à necessidade de cursos que ofereçam sugestões práticas, que contemplassem sua atuação de forma adequada em sala de aula. No entanto, cita carências próprias no que diz respeito aos elementos teóricos do processo de inclusão escolar.

Parece que falta às professoras o entendimento de que a educação inclusiva representa um novo modelo de escola em que deve ser possível o acesso e a

permanência, com êxito, de todos os alunos. Nesse modelo, os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras de aprendizagem (Glat, 2007).

Para que isso ocorra, segundo Mazzotta (2010) é necessário que a inclusão escolar implique em ação interdisciplinar, nas quais cada um participe com o conhecimento próprio de sua área específica compartilhando esforços e resultados. E, ainda, o seu principal fundamento “é a convivência respeitosa de uns com os outros”, se definindo “como ação solidária e cooperativa entre fatores internos e externos à comunidade escolar” (idem, p. 82). Assim, cada vez mais se faz necessária a coerência entre os discursos e as ações em todas as áreas da vida social e especialmente na educação para que nossa sociedade não seja privada de sentido e possa propiciar melhores condições para todos (Mazzotta, 2010, p. 87).

A inclusão escolar de crianças com deficiência em sala de aula, já está comprovada que não se restringe a matrícula deste aluno. Para Camargo e Bosa (2009) uma das medidas para que a efetivação aconteça, é a qualificação dos professores, apoio e valorização do trabalho docente.

A falta desses componentes aparece na fala da PA, que acredita ser fundamental um apoio, principalmente vindo da escola, com o qual fosse possível, entre outras medidas, elaborar um planejamento em conjunto com a outra professora, ressaltando que essa professora atua diretamente em sala de aula, o tempo todo.

Em diversos momentos, as professoras fazem referência ao apoio humano, de orientação quanto ao que fazer e ao como trabalhar com a criança com necessidades especiais, e quanto aos recursos pedagógicos adequados às necessidades da criança. Por se tratar de uma criança com comportamento muito agressivo, resulta na maioria das vezes, na deterioração dos materiais dispostos às suas atividades, ou seja, sempre que são oferecidos materiais à C. estes são destruídos, prejudicando aos demais alunos. Então, por isso, para C. sempre são oferecidos materiais velhos, que não são mais utilizados. Só havia materiais novos se a PA os fizessem, em casa. A PA, em sua fala, trouxe à tona questões comportamentais, o que reflete a falta de orientação quanto às características próprias do comportamento da criança autista.

O despreparo da PA é percebido pelas “lutas” que eram travadas na sala, nos embates entre ela e a C. Muitas vezes, pegando a menina à força para sentá-la. Correndo atrás dela. Durante esses períodos repetia por muitas vezes a mesma instrução, ameaçando retirar a mochila ou outro objeto que a criança quisesse. “Negociava” com C.

A formação do professor de um modo geral já se configura em algo complexo. Quando se trata de uma formação para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva as complexidades aumentam, deixando o professor muitas vezes sem resposta. Ao tratar de crianças com transtornos globais do desenvolvimento, os problemas, principalmente em sala de aula, extrapolam os limites do professor e também da escola. Parece faltar no município, profissionais qualificados e que atuem em equipe, principalmente nas áreas de diagnóstico, intervenção e tratamento, tanto na área de Educação como na área da Saúde. Profissionais que conhecessem técnicas de ensino diferenciadas, arranjos ambientais e outros fatores que favoreceriam o trabalho com C.

Segundo Camargo e Bosa (2009), a ausência de respostas das crianças autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Wing (1980) e Rutter (1976), que concebem o prejuízo lingüístico como sendo o mais básico, argumentam que: o isolamento social é uma inferência a partir de problemas cognitivos e comunicativos; o prejuízo social consiste em dificuldades no uso da comunicação verbal e não-verbal; a falha na linguagem não se deve ao retraimento social, sendo o problema simbólico anterior ao problema social.

As demais questões relacionadas às dificuldades com os recursos e materiais adequados, compreenderam as principais dificuldades elencadas pelas professoras, entre elas, elencou-se como um dos principais entraves para a prática diária das professoras as dificuldades em relação às atividades, recursos e materiais adequados, planejamento e o atendimento. As professoras não conheciam conteúdos específicos sobre o autismo. Nem sobre as características próprias do transtorno, não se viu nas questões comportamentais, nem nas questões da aprendizagem, verificados na falta de atividades e materiais adequados à ela.

Apesar das dificuldades presentes na inclusão e no tratamento dessas crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) nas escolas regulares,

encontramos em Camargo e Bosa (2009) apontamentos positivos, de modo que, ao proporcionar à essas crianças oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita-se o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Contudo, sem a devida formação e sem estrutura adequada esse convívio perde seus atributos positivos, pois não traz benefícios para a criança autista, na medida em que não são propostas atividades com objetivos educacionais e nem para as demais crianças que convivem com um ambiente desorganizado e que presenciam os atos de agressividade da criança com as professoras e com as demais crianças.

Entretanto, as autoras apontam:

esse processo requer respeito às singularidades de cada criança. Diante dessas considerações, fica evidente que crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança (Camargo e Bosa, 2009, p. 68).

Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com TGD na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (Camargo e Bosa, 2009, p. 68). Ainda assim, ressalta-se que é preciso que a escola seja minimamente organizada para receber esse público, pois do contrário o saldo será muito mais negativo.

Por isso, em outras palavras, a inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo (Mittler, 2003). Em todos os acontecimentos observados em sala de aula, não há nenhuma sinalização que oriente a aluna autista e lhe antecipe o que acontecerá. As atividades tomam forma sem que a aluna seja avisada. A participação nesses episódios é restrita a alguns momentos, como os da oração e da música, ainda assim com episódios de birra e auto-agressão.

Nesses momentos acontecem as principais desorganizações da aluna autista. Por isso, PA se utiliza de reforços negativos, na tentativa de amenizar a situação. As instruções resumem-se em: não joga, não pode jogar, não faz, não bate, não se joga no

chão, não é hora de pular. C. Grita por várias vezes, bate na mesa, pula e bate as mãos, várias vezes.

Pareceu evidente nas observações que os cuidados com a aluna são de responsabilidade da professora do apoio. A PR se dirige poucas vezes à aluna. As atividades oferecidas à turma, na maioria das vezes, não são as mesmas que a aluna autista realiza. Em alguns momentos, em que a pesquisadora esteve presente, a PR falou pouco com a C.

Não é difícil perceber o quanto o relacionamento entre a aluna e a professora regente é distante. Com a vinda de uma professora que poderia assumir as responsabilidades com a aluna autista, a PA, todos os contatos são feitos entre essa professora, a aluna e sua família. A professora regente por sua vez, focaliza-se nos demais alunos, como se pudesse não se preocupar mais com C. Essa é uma das ações mais equivocadas neste espaço escolar. Tal função, a de professor de apoio, não é destinada a cumprir esse papel. Já que a escola passou a contar com esse profissional, o mesmo deveria atuar em colaboração com o professor regente, deveria somar e não dividir.

Na verdade, deveria discutir a implementação de estratégias diferenciadas para C. Além de atuar como apoio para toda a sala. Por exemplo, no caso de crianças ainda não alfabetizadas, crianças que estão tendo a primeira experiência em sala de aula e por isso sentem-se perdidas em meio a tantas informações novas. Poderiam, juntas, confeccionar materiais que atenderiam a todas as crianças e tornariam as aulas mais interessantes, para todos.

Neto (2009) em uma pesquisa que teve por objetivos apreender o papel do professor de apoio permanente em salas de aula de ensino regular, investigou a atuação do professor do apoio em sala de aula. O autor ressalta que a relevância de sua pesquisa residiu na urgência e necessidade em se caracterizar o papel do professor de apoio permanente, sua função e importância no espaço educacional, tendo em vista a ambivalência deste profissional num contexto no qual pretende-se incluir pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Sua pesquisa foi realizada em uma cidade do estado do Paraná, onde essa função é denominada como Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula desde o ano de 2004. O autor também refere-se, em sua pesquisa, a uma lacuna na produção teórica sobre o papel desse professor.

No entanto, parece que essa função vem sendo confundida e mal interpretada. Confundida com o profissional denominado professor itinerante, que tem o objetivo de “prestar assessoria às escolas regulares que possuem alunos com necessidades especiais incluídos (...), [tendo] como atribuição a produção de materiais pedagógicos necessários ao trabalho com estes alunos” (SME/IHA/RJ, 1999).

Podemos dizer que o ensino itinerante — composto, preferencialmente, por um professor especialista em Educação Especial — representa uma proposta educativa viável no suporte/apoio à educação inclusiva, principalmente em grandes centros urbanos, onde não há disponibilidade, em todas as escolas públicas, de professores especialistas para o atendimento de alunos com diferentes tipos de necessidades especiais.

Cabe observar que as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apontam que o professor itinerante deve ser um “especialista”. Contudo, o referido documento não esclarece se a capacitação deve se dar antes da entrada na itinerância ou já em serviço (Brasil, 2001).

Entretanto, o PA dessa pesquisa não pode ser considerado como professor itinerante. O atual modelo de atendimento às crianças com necessidades especiais, de acordo com a LDB/96 garante que: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Art. 59, inciso III).

De acordo com a Resolução nº 04 de outubro de 2009, o projeto político pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização, entre outros elementos, no inciso VI outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção. No parágrafo único anuncia que os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares que se fizerem necessários.

No entanto, sabemos que para esse modelo, ainda é grande o distanciamento na atuação desses dois grupos de profissionais, mesmo quando se encontram na mesma escola (Glat e Blanco, 2007). No que se refere ao modelo adotado pelo município no qual o presente estudo foi realizado, nota-se que isso também ocorre. Nesta pesquisa, um dos fatos que se apresentam como dificultadores desse entrosamento é que, o profissional do apoio (PA) não tem garantida a hora atividade, ou seja, o momento de horário de atividade pedagógica, destinado ao planejamento junto ao professor regente.

Esse e outros entraves parecem ser agravados pela falta de orientação legal já que este modelo de professor de apoio não está previsto e muito menos se tem regulamentações para sua atuação.

Fazendo uma análise cuidadosa, parece que a relação estabelecida entre PA e a aluna autista é de afeto e superproteção. PA é vista apenas como uma auxiliar, única responsável pela aluna autista. A função dessa profissional é impedir que a aluna autista “atrapalhe” a turma nos momentos de atividade e a concentração das demais crianças. Tem um papel ainda pouco definido. Mas, mesmo sabendo que este papel ainda não está definido, já se infere que seria o de facilitar e ajudar no desenvolvimento e da aluna em sala de aula, ou seja, funcionar como uma mediadora e não como a regente.

Essa função se assemelha ao do professor itinerante e ao agente colaborador dentro da escola. Esse profissional, parece necessário, desde que devidamente orientado e capacitado. Caberia aos demais profissionais da equipe escolar conhecerem mais sobre esse trabalho, de modo que cada um assuma a sua responsabilidade. Por exemplo, cabe aos diretores e coordenadores dar as principais coordenadas e assumirem, nesse caso, o contato com a família. Caberia à professora regente assumir as responsabilidades com a aluna, ficando a cargo da professora de apoio, o auxílio nos momentos em que fossem necessários, o preparo em conjunto de atividades e estratégias, pensados para toda a turma, elaboração de materiais adaptados, enfim, o planejamento de ensino para a turma.

Porém, fica sob a responsabilidade de PA todas as funções com a aluna como elaborar e oferecer atividades diferenciadas, levar ao banheiro, trocar a fralda, buscar água, conversar com os pais, etc. Esses acontecimentos se dão em todos os momentos em que a aluna está na escola, incluindo aula de artes, educação física e recreio.

Em pesquisa realizada por Gomes e Mendes (2010) cujo objetivo foi caracterizar o perfil dos alunos com TGD matriculados em escolas regulares do município de Belo Horizonte no ano de 2008, assim como caracterizar como é a escolarização desses alunos em classes comuns de escolas regulares, a partir da perspectiva de seus professores, as autoras identificaram três tipos de apoios: (1) auxiliar de vida escolar (estagiário que acompanhava a criança dentro da escola no período escolar), (2) acompanhamento de profissionais especializados extraescolar e (3) escolarização especializada, ofertada no contra turno à frequência da classe comum da escola regular. Neste trabalho cerca de 40% dos alunos da educação infantil, 90% do 1º ciclo e 40% do 2º e 3º ciclos possuíam um auxiliar de vida escolar. Os auxiliares de vida escolar, em todos os casos, eram estudantes, que estavam cursando o ensino médio (76,5%) ou ensino superior (23,5%). Aproximadamente 60% dos alunos da educação infantil, 70% do 1º ciclo e 100% do 2º e 3º ciclo eram acompanhados por profissionais especializados extraescolar como fonoaudiólogos e psicólogos. Apenas um aluno do 1º ciclo frequentava escola especial, além da escola regular.

Em relação aos suportes oferecidos aos alunos com TGD, as autoras destacaram a alta porcentagem de auxiliares de vida escolar, especialmente no 1º ciclo, pois 90% dos alunos estavam com este tipo de apoio. O principal benefício encontrado foi a alta frequência dos alunos e baixo número de faltas, já que tendo um estagiário com dedicação integral ao aluno com TGD, provavelmente os pais tendem a ficar mais tranquilos em deixar seus filhos na escola. Por outro lado, com um auxiliar de vida escolar, as escolas e os professores têm a possibilidade de flexibilizar a participação de seus alunos com TGD nas tarefas de sua turma, e em situações em que o aluno apresente dificuldades em realizar as mesmas tarefas de sua turma dentro de sala de aula, o estagiário poderia auxiliar o professor na execução de uma tarefa alternativa, fora da sala de aula.

Entretanto, o trabalho apontou um problema que pode comprometer a atuação dos auxiliares de vida escolar que é o baixo grau de instrução dos estagiários, pois cerca de 80% deles são estudantes de segundo grau e leigos, por não terem uma formação específica para a função que exercem. Nesse caso, para que esses profissionais de apoio sejam capazes de mediar as relações da criança no meio escolar, auxiliar na interação social, autonomia e aprendizagem, seria necessário que houvesse capacitação e

supervisão constantes, senão corre-se o risco do auxiliar torna-se apenas um “cuidador”, perdendo as funções educacionais que deveria exercer para que o aluno com TGD participe ativamente do processo escolar.

As autoras ainda apontam que o apoio de auxiliares leigos na escola para crianças com necessidades educacionais especiais pode ser um recurso valioso, se o plano educacional individualizado do aluno pressupõe que isto seja necessário; apontamentos que condiz com o trabalho desenvolvido no município estudado.

Parece que um dos caminhos mais adequado para o atendimento e a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, neste caso, alunos autistas, seria a formação do professor em serviço, haja vista a complexidade do quadro. Por isso, foi previsto para a próxima etapa deste trabalho oferecer um programa de formação para as professoras em atuação (PR e PA), estendendo-se para a equipe escolar, que direta ou indiretamente, atua com a aluna C.

CAPÍTULO 6
PROGRAMA DE FORMAÇÃO
AÇÕES DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDAS NO INTERIOR DO ESPAÇO
ESCOLAR.

Este capítulo descreve e discute os relatos e registros dos encontros do Programa de Formação com a equipe escolar, elaborados a partir das entrevistas e observações realizadas em sala de aula. Os encontros tiveram por objetivo realizar estudos, discussões e intervenções que auxiliassem o trabalho pedagógico das professoras em sua prática cotidiana com uma criança autista.

Os encontros foram realizados na escola, semanalmente, no momento da hora atividade das professoras com duração total de 6 horas. Ocorreram regularmente às quintas e sextas-feiras, enquanto a turma ficava com os professores de Educação Física ou de Artes. Neste período, a PR organizava-se nas atividades de planejamento de ensino, confecção de materiais, atendimento aos pais, etc.

Antes do início dos encontros de formação foram realizadas reuniões após as observações já realizadas em sala de aula, tais reuniões para repassar à equipe escolar algumas sugestões emergenciais no que se referia ao comportamento da aluna com autismo. As reuniões também aconteceram na hora atividade das professoras e estiveram presentes nos três encontros as professoras e as coordenadoras. Esta ocorreu por solicitação da escola para que problemas de comportamentos da aluna fossem amenizados. Trataram-se de medidas de emergência, pois ainda que o objetivo era a pesquisa de mestrado, seria omissão permitir que a aluna continuasse a se auto-agredir e corresse risco de se machucar até que o trabalho fosse iniciado.

Nesses encontros, a orientadora da pesquisa apresentou à equipe algumas sugestões de organização da rotina e da sala quanto às atividades diárias, por exemplo: momento da oração, da leitura, da escolha do ajudante do dia, da cópia do quadro, hora da merenda, atividades extra-classe e, características específicas do desenvolvimento da criança autista, bem como suas principais dificuldades e necessidades em sala de aula. Foram sugestões rápidas com o foco apenas nas queixas principais e nos

comportamentos auto-lesivos mais importantes como jogar-se para trás batendo a cabeça no chão.

6.1 – SÍNTESE DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO

Serão apresentados a seguir uma síntese das ações de formação em cada encontro.

6.1.2 Descrição de todos os encontros e atividades desenvolvidas no programa de formação

No primeiro encontro participaram PA, PS e C2. Para esse encontro foi selecionada a apresentação de um vídeo¹⁴. A seleção desse vídeo teve o intuito de sensibilizar aos profissionais para a questão da inclusão escolar e social, e de que há muitas possibilidades nessa filosofia, além de proporcionar discussões sobre questões voltadas para a ética e compromisso profissional, ressaltando as perspectivas positivas frente aos desafios ao se tratar de educação.

Ainda foi realizada a leitura e discussão do texto “O que é autismo” (Orrú, 2006), com intuito de mostrar a realidade das escolas, que em sua maioria culpabilizam o estudante com autismo sem antes atentar-se para o fato de que, antes de serem autistas, são seres humanos. Assim, antes de qualquer apontamento de fracasso há necessidade do profissional saber sobre suas características e particularidades. Foi ressaltado que de fato nem todos os professores tem acesso a formação que envolvam tais estratégias e conhecimentos, e ainda que mesmo aqueles que tem e buscam esse conhecimento ao se depararem com a prática, apresentam dúvidas e incertezas.

A discussão também apontou a importância de se ter um profissional qualificado para apresentar e discutir as características próprias da criança autista. Foram apresentadas algumas fotografias de C. feitas para a pesquisa na tentativa de relacionar alguns comportamentos da criança com as características do transtorno.

¹⁴ O vídeo contou a história de Rick que nasceu em 1962, diagnosticado como um tetraplégico com paralisia cerebral espástica devido a falta de oxigênio no cérebro no momento de seu nascimento, e da luta de seu pai na busca pela inclusão na comunidade, esportes, educação e um dia, o local de trabalho. O vídeo e a história na íntegra estão disponíveis nos sites: <http://www.teamhoyt.com/public-speaking/index.html> e http://www.youtube.com/watch?v=a_ujEeMQ9E&feature=related.

PA reclamou do fato da aluna não ficar sozinha e que quando ela se afastava, a menina jogava a carteira no chão para chamar sua atenção, e ficava olhando-a, esperando uma reação. Falou também do “apego” da aluna com seu copo de plástico que trazia na mochila. Com frequência, quando pedia para beber água, tirava o copo e ficava com ele na mão por muito tempo. Esse comportamento acontecia diariamente.

Ao término da apresentação das fotos e dos comportamentos típicos de crianças autistas, questionei as professoras se havia sido implementada alguma sugestão daquelas emergenciais oferecidas, nas duas reuniões anteriores ocorridas na escola.

PS relatou a organização da sala, ou seja, de uma nova organização diferente da proposta pela professora que estava afastada. Agora as crianças estavam sentando individualmente e não mais em duplas como antes. No momento da organização da sala, cada um pegava sua carteira e a colocava no lugar. Ambas relataram pontos positivos dessa mudança, pois as crianças se concentravam mais nas atividades, inclusive C.

Contudo, as professoras informaram não saber como agir frente aos comportamentos da aluna nos momentos em que esta jogava os materiais das atividades. Por exemplo, quando ela estava pintando, quando menos esperava ela jogava fora a caneta e os lápis. PA falou sobre como a aluna percebia que ela se irritava ao apresentar comportamentos agressivos, então seus comportamentos inadequados aumentavam. Falou ainda sobre o fato da aluna se sentar no canto da sala e não mais no meio como antes. Ela relatou que acreditava ser difícil mudar a menina de lugar, pois parecia ser o melhor no momento das atividades.

O tempo em que a aluna permanecia concentrada em alguma atividade era mínimo. As estratégias para que esse tempo aumentasse, não eram adequadas por falta de orientação. As atividades eram descontextualizadas e não havia um tempo certo para acontecer. Em cada atividade esse tempo também não era respeitado. Às vezes, a aluna permanecia muito tempo em uma atividade só, não havendo uma sistematização organizada para isso.

Atividades eram descontextualizadas, sem antecipação prévia e sem continuidade. Para a professora regente o problema vinha sendo resolvido, pois ela podia contar com a presença de uma “auxiliar”. Para a professora de apoio, a frustração

e a ansiedade eram visíveis, pois não conseguia completar as atividades propostas à aluna e também não conseguia “impedir” que a aluna atrapalhasse a turma.

Discutimos a sugestão de um cartaz para que fosse visível a escolha do nome do ajudante do dia. A sistemática continuou a mesma, o que mudou é a visualização do nome por eles. PS relatou uma técnica que estava utilizando para diminuir a conversa: quando a sala estava tumultuada e todos estavam agitados, cantava uma música sobre o silêncio, que falava sobre como ele era bom, estratégia que também teve pontos positivos. Em todos os momentos em que eles cantavam C. demonstrava gostar muito.

No primeiro dia de conversa com as professoras e a coordenação foi sugerido que dentro da sala de aula houvesse um canto de leitura para que as crianças fossem para lá sempre que tivessem que ouvir ou contar histórias. Esta sugestão não foi implementada e as professoras apontaram alguns empecilhos quanto a falta de material, como almofadas e tapete. As professoras comentam sobre o fato de C. querer pegar os livros em momentos inapropriados e discutimos que estes deveriam ficar em uma caixa no armário só podendo ser utilizados no momento da leitura. A coordenadora falou que o MEC mandou vários livros e que as professoras poderiam escolher mas que não haviam resolvido sobre o local onde eles seriam disponibilizados.

Discutimos a necessidade de uma agenda que auxiliasse C. a prever todas as atividades do dia e às demais crianças também. Contudo, apontamos ser fundamental o acesso prévio de PA ao planejamento de PS. Marcamos uma nova data para tirar fotos das atividades e materiais que constituiriam a agenda. Foram tiradas fotos da C. em atividade, lanchando, brincando, realizando a oração, a leitura, etc.

A construção da agenda foi uma das atividades práticas elaboradas e construídas durante os encontros. A agenda é um meio necessário e fundamental para todas as crianças e, principalmente para as crianças autistas, pois é com ela que a criança poderá se organizar, visualizando no concreto, as ações que ocorrerão no decorrer do dia na escola. Para as crianças autistas, essa agenda deve ser construída pela professora e deve seguir o planejamento diário das atividades que acontecerão em sala, por exemplo: Momento de fazer atividade; Momento da oração; Organização da sala; Hora da merenda; Lugar na sala de aula específico para os copos, garrafas de água e a mochila da aluna.

As professoras preocuparam-se com a relação de C.com seu copo, apresentei a sugestão de que todos tivessem seu próprio copo e o mantivessem em um lugar específico, e que fosse estabelecido um momento para todos beberem água. PA comentou ainda sobre a mochila, pois essa também fazia parte de um dos “apegos” da aluna, que não deixava a mochila na carteira, carregando-a o tempo todo, largando-a apenas na hora da merenda. Ofereci a sugestão da foto da figura 6, para que a mochila tivesse um lugar fixo e este fosse representado pela foto e sinalizado para a aluna quando pegasse sua mochila.

Falamos sobre as atividades de pareamento de figuras¹⁵, e mostrei às professoras algumas fotos explicando como poderiam ser feitas. Discutimos alguns exemplos de atividades a serem realizadas em sala de aula. Ofereci algumas sugestões quanto ao tempo, quantidade, e a complexidade das mesmas, a utilização de diferentes cores, números, figuras de animais, fruta, objetos. Discutimos também sobre quem seria responsável pela confecção desse material, apontando que ambas teriam que dividir as funções. Lembramos ainda que todas as atividades deveriam conter do planejamento, inclusive as atividades extra-classe.

Entramos na discussão sobre a hora da merenda. Esse momento não era destinado exclusivamente para a alimentação das crianças. Nesse período, que durava em média vinte minutos, PR atendia a alguns alunos que não estariam comendo ou que já haviam terminado a refeição. Enquanto isso, os demais permaneciam sentados, comendo. Sugeri a troca de funções entre a PS e PA em uma aula. PA assumiria o papel da PR e PR de PA. Essa troca seria importante para que ambas trabalhassem em conjunto, caracterizando assim um trabalho colaborativo, de modo que as duas atuassem com a C. e também com os demais alunos. Essa troca poderia acontecer periodicamente.

PA relatou uma dificuldade que teve já em fazer essa troca com a outra professora, comentando a agitação das crianças, dizendo que não conseguiu terminar a atividade. Comentei que isso deveria ser revisto de acordo com o andamento da aula, talvez apenas uma parte da aula facilitando ainda a necessidade delas estabelecerem uma rotina, para que essa mudança não fosse esporádica e confundisse as crianças.

¹⁵ As atividades de pareamento de figuras é uma das atividades presentes no método TEACCH - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Problemas de Comunicação Correlatos. Esse método tem uma abordagem comportamental que tem como objetivo facilitar a aprendizagem da pessoa com autismo a partir do arranjo ambiental, ensino estruturado e comunicação alternativa.

Partimos do princípio de que essa troca de função deveria acontecer desde o início do ano, para que as crianças pudessem entender que naquela sala, as funções de atendê-los caberia à duas professoras, portanto eles deveriam respeitar e direcionar-se a ambas como professoras.

Os comentários finais desse encontro se referiram ao material deixado anteriormente sobre autismo, sobre como as sugestões poderiam ser implementadas. Ressaltamos a importância do planejamento, e a efetivação da hora atividade da PA, pois nesse momento ainda não tínhamos certeza se esta teria garantido esse momento e inviabilizaria a discussão sobre o planejamento das atividades.

Finalmente surgiram comentários sobre o comportamento das outras crianças em relação à C., que evidenciavam preconceito, e ainda o fato das crianças se dispersarem por causa da C. As professoras fizeram alguns comentários finais sobre a aceitação do grupo em relação a ela.

No segundo encontro estavam presentes PS e PA. As coordenadoras justificaram a ausência devido a participação de um curso oferecido pela Secretaria de Educação em parceria com a Universidade que seria realizado no período vespertino (segundas, terças e quartas), semanalmente, até o fim do ano. Lamentei que elas tivessem comprometido com outro compromisso depois de já conhecerem a pesquisa.

Durante esta semana apresentei alguns pontos positivos que poderiam permanecer e outros pontos negativos que necessitavam de mudanças. Por exemplo, os momentos de muita agitação da aluna e a disposição das carteiras, sem muitas mudanças, estava melhor adaptada para C. Entretanto, a hora da merenda e o momento destinado à oração ainda merecia atenção, como veremos adiante.

A discussão começou em torno das ações que vinham dando certo e que mereciam ser analisadas para que continuassem ocorrendo. Por exemplo, no momento em que a aluna se agitava muito, não permitindo qualquer ação sobre ela e também não querendo permanecer sentada em seu lugar, uma sugestão seria a de cantar para ela músicas de que gostasse, pois havia percebido que ao cantar para C. ela se acalmou, e a professora pode se organizar para retornar à aula. Sugeri então que esse procedimento fosse repetido mais vezes no decorrer das aulas, e principalmente nos momentos de agitação de toda a turma, por ser uma ação que todos gostavam, não só a aluna autista.

Começamos a discussão do texto que trazia informações a respeito de grande parte dos comportamentos apresentados pela aluna C. O texto apresentou uma justificativa, um “por quê” desses comportamentos. Dialogamos sobre o texto, e relacionamos as questões com a prática cotidiana. Leio os parágrafos discutindo e questionando o que cada frase ou trecho significava. Com exemplos práticos e situações reais que ocorriam com os autistas e de modo específico com a aluna C. falamos das características de crianças autistas como a hipersensibilidade e a hiposensibilidade. As professoras fazem relações com o que acontecia em sala. Abordamos ainda o apego à mochila, as agressões e, as contenções, ocorridas em alguns momentos.

Retomamos o texto, discutindo como é o processo de formação da aprendizagem da criança autista. Tratamos da aprendizagem por meio da visão com alguns exemplos presentes no texto. Fizemos algumas relações de como o bebê começa a desenvolver a linguagem e como isso ocorre com o autista. Sou solicitada para explicar a questão do apego com a mochila e com o copo.

PS comenta: *“importante ter conhecimento sobre o autismo para poder entender o porquê desses comportamentos, por que a aluna se comporta de tal maneira e responde a algumas coisas de tal e tal forma”*. A professora reconheceu a relevância da formação que deveria ter para trabalhar com a criança autista, mas também concordou que essa formação pode se concretizar na formação continuada.

Discutimos sobre as vantagens em se ter essas informações e também do fato de que essa formação traria mais ganhos positivos se fosse iniciado no começo do ano. Contudo os ganhos servirão, em grande medida, para o ano seguinte em que parte dos profissionais já sabiam como tratar C. Coloquei minha preocupação pelo fato de não ter começado antes, e também o conforto e a segurança de saber que as pessoas daquela escola tiveram acesso a essas discussões e com a certeza de que para o próximo ano elas poderão ao menos ter uma boa noção do como fazer e agir frente as práticas com a aluna C. e com outros que eventualmente chegassem.

No terceiro encontro estavam presentes as duas coordenadoras, a diretora e as duas professoras, substituta e de apoio. Porque houve uma convocação específica da pesquisa.

Comecei a reunião justificando o convite a todos para dar um breve parecer das modificações e dos passos da pesquisa cumpridos até o momento, algumas intervenções que foram efetivadas e alguns compromissos ainda não cumpridos. Falo que hoje, excepcionalmente, eu não perguntaria o que elas necessitam, mas sim o que foi e o que não foi feito até agora, em relação às discussões.

Peço para que PA comentasse sobre a consulta da aluna ao oftalmologista e ela diz que a menina vai precisar de cirurgia, pois foi diagnosticado, Catarata Congênita, sendo que a cirurgia apenas evitaria a progressão da doença, porém ela não voltará a enxergar normalmente. O objetivo será para melhorar sua qualidade de vida, permitindo que a menina não perca mais visão. A mãe disse que levará a menina, que reclamou da cirurgia porém afirmou que vai cumprir com o combinado com o médico.

Intervenções como a construção da agenda e algumas atividades em que em alguns momentos ela respondia, ainda eram poucos e o número de atividades era pequeno, em vista do que ela precisava devido ao pouco tempo que permanecia em uma atividade. Aproveitei para falar que o material foi pedido no dia 09/09 e só foi comprado no dia 23/09.

Falei também da hora atividade da PA que não foi garantida. Comentei sobre a importância em ser efetivada, para viabilizar o planejamento conjunto entre as professoras. Relatei que sei das dificuldades da escola, porém nosso foco ali é a sala da C. Abordei as dificuldades em se planejar e produzir material para que atendam às necessidades da turma, adequar planejamento, elaborar e pensar em diferentes atividades.

Sugeri que no começo seria preciso evitar que a C. visse a PA até acostumar-se. Isso será um começo para ela se desprender um pouco. Tanto a PA da criança, como ela de PA, para que outras pessoas conseguissem trabalhar com a C. Comentamos o fato do dia em que PA faltou e eu fiquei em seu lugar, e que tivemos que trocar de função eu e PS. Nesse dia, C. falou com PA pelo telefone, procurou PA embaixo das mesas e dentro das mochilas e ficou muito agitada.

Nesse encontro discutimos ainda sobre a garantia da hora atividade de PA. C1 perguntou se a hora atividade precisaria acontecer nos dois dias (quinta e sexta). Comentei que a hora atividade não era só para a formação nessa pesquisa, mas que

haveria necessidade de PA ter um tempo específico para trabalhar com PS e para pensar o trabalho, e elaborar a sua prática.

Destacou-se aqui a falta de definição da função da professora de apoio. A necessidade dessa profissional ter hora atividade, significaria que ela também seria considerada uma professora e não meramente a cuidadora. Esse momento deveria servir para que as duas professoras tanto a regente (que nesse caso era uma substituta) quanto a professora de apoio trabalhassem no modelo da colaboração, ou seja, uma ajudando a outra a resolver e atender a demanda de uma sala de aula e não apenas de uma aluna.

C1 sugeriu que a hora atividade acontecesse a cada 15 dias somente na sexta-feira, e quando PA estivesse em hora atividade, fosse conversado com a mãe da C. para não trazê-la para a escola. Assim, PA ficaria das 13h às 17h só preparando atividade e as coisas dela, tranquilamente. *“Por que se for falar que ela (C.) fica comigo ou com a C2 ela não fica, nós estamos tomando leitura, com a gente ela não fica”*.

A coordenadora evidenciou em sua fala que a aluna não é considerada da escola, e sim da professora de apoio. Considerou que não se tinha nenhum profissional na escola para assumir essa função, o melhor a fazer seria talvez conversar com a mãe para que ela deixasse a menina em casa, para então, a professora de apoio poder planejar as atividades para a aluna sozinha em um momento separado. Muito se luta para que alunos frequentem à escola, e nesse momento, a sugestão era contraditória, para que a aluna faltasse. Parecia a consolidação da idéia de que já que essa aluna não teria sucesso na escola como as demais, não haveria problemas em faltar. Parecia não haver prejuízos para a aluna, e que ela não perderia nada.

PS apresentou outra sugestão, para que PA ficasse apenas na hora atividade da aula do professor de educação física. C2 disse que C. poderia ficar as duas aulas com o professor de Educação Física independente da sala que ele ficaria no momento da aula de artes, ou seja, a responsabilidade iria para o professor de Educação Física, mesmo que não fosse das aulas para a turma dela. Novamente, se a aluna perdesse a aula de artes, não haveria problemas. A questão fica resolvida, pois uma funcionária da escola, que estava readaptada, aceitou acompanhar a C. a partir da próxima semana.

Discutimos ainda o papel da escola frente a aluna autista. PS comentou que PA se apegou muito à criança e pontuei que seria fundamental entendermos o que significa

inclusão escolar. Frisei à equipe a necessidade de considerar que C. é da escola e não é da PA. PA relatou o dia em que a menina caiu e bateu a boca e sua mãe veio tirar satisfações com ela. Nem a mãe entendia que a C. era da escola, e achava que C. era responsabilidade apenas da PA. A funcionária se apresentou na sala em que estávamos.

Comentei com o grupo que isso era trabalho em equipe e que sozinhos, tudo ficava muito mais difícil. Sabemos da resistência das pessoas em dividir o trabalho, não falta de vontade pois todos nós sabemos das funções e dos problemas encontradas dentro de uma escola. Porém, se não for em equipe o que fazemos não é inclusão e não será proveitoso para ninguém.

No espaço escolar, há necessidade do entendimento do trabalho em equipe para que de fato aconteça a inclusão. Todos os funcionários, até mesmo sem perceber, atuam de forma completamente individual, mas quando se trata de uma escola inclusiva um dos princípios essenciais é a ação coletiva, ou seja, a atuação e a resolução de problemas envolvendo todos os personagens da escola.

O horário da merenda nessa escola acontecia às 14h todos os dias. O recreio era a próxima atividade e acontecia às 15h. Geralmente, até às 14h e 20min todas as crianças já haviam comido e, regularmente, desse horário até as 15h, a professora não conseguia prender a atenção dos alunos devido a agitação da merenda e a ansiedade pelo recreio. Assim, depois de comerem (14h 20) aguardavam em sala até o recreio (15h). Tal organização seria um benefício para todos da sala, pois a rotina era flexível, organizada e os limites colocados pela professora serviriam para o desenvolvimento de todos.

Também falamos sobre o canto da leitura que não foi efetivado. Apenas hoje (24/09) a professora havia feito uma tentativa e mesmo assim, com poucos alunos na sala, apenas 7, devido ao dia chuvoso. PS interferiu dizendo que hoje elas conseguiram por terem apenas sete alunos, mas que nos dias em que todos estivessem, essa prática será inviável devido ao pouco espaço.

Ressalto a relevância desse espaço para os momentos de leitura, e que se acontecesse dentro do propósito de que todos tenham um espaço para fazer uma leitura compartilhada, em grupos, trabalhando com imagens e música, seria muito importante

para o desenvolvimento de uma atividade prazerosa e, principalmente, para a aluna autista.

C2 trouxe suas preocupações sobre o próximo ano e respondi que não seria tão difícil, uma vez que elas tiveram essa oportunidade de intervenção e conhecimentos na área, ainda que não fosse o suficiente, elas não serão “pegas de surpresa” pois já sabiam onde buscar. A coordenadora alegou que no próximo ano seriam outros professores o que dificultaria o trabalho da coordenação. Por isso o papel, fundamental, das pessoas que são fixas na escola, que são a diretora e as duas coordenadoras. Mesmo não sabendo se PA continuaria, tudo o que foi discutido até o momento e nas intervenções, seria repassado para os outros professores, e isso poderia ocorrer desde o início do ano.

Nesse momento, parece que as coordenadoras se eximiram da responsabilidade de formar os professores e acompanhá-los atendendo às suas necessidades e parecem crer que essa era a minha função, mesmo sabendo que eu não era profissional da escola e que minha presença seria temporária.

Essa era uma questão complicada que nos permitiu um questionamento: Como ficaria o andamento da turma, haja vista que todas as intervenções foram realizadas com a presença da professora substituta? Isso não significaria desmerecer o trabalho desta professora, mas nos alerta para um fato: as coordenadoras precisaram assumir a responsabilidade de acompanhar a todas as intervenções feitas para então, na volta da professora afastada, repassar o que acontecera dentro dessas cinco semanas.

Realmente, a rotatividade de professores desestruturou todo o trabalho que começou a ser realizado por um professor, passou para outro no meio do caminho. Devemos considerar que este é um empecilho que perpassa a realidade de muitas escolas, questão essa de política educacional que não é foco estrito desse trabalho, porém deve ser considerada.

Os comentários finais da reunião girou em torno da indisciplina, do fato de serem crianças e não robôs, porém sendo crianças e precisariam aprender determinados conceitos que servirão para a vida toda. C2 falou da luta que travavam para não terem muitas matriculas na sala do 1º ano, e reclamou que todo ano a luta se repete, pois as providencias não eram tomadas e as salas ficavam superlotadas.

No quarto encontro estavam presentes PS e PA. Nesse dia levei um material que havia prometido para elas, dois jogos de letras móveis, contendo o alfabeto colorido para trabalhar em grupo com as crianças. A PS comentou: *“a escola tem material mas o material não estimula muito as crianças devido à cor e ao tamanho”*.

Na sexta-feira (01/10) houve uma festa em comemoração ao dia das crianças na quadra. Quando cheguei C. estava na cama-elástica, com outras crianças, permaneceu por pouco tempo na quadra, foi para a sala e pediu por atividade, repetindo esse comportamento por várias vezes, mostrando irritação. PA entrou com ela na sala, ficando as duas lá por alguns minutos. Fiquei com as demais crianças na quadra, pois PS não havia ido nesse dia. C. se irritava muito, se batia, se jogava, pedia por atividade deixando nítido a necessidade de rotina e previsão.

Na hora da merenda foi servido às crianças cachorro quente, bolo e refrigerante. A aluna autista se recusou a comer, jogou a comida em PA, derrubou o refrigerante, permaneceu todo o tempo muito irritada. As crianças comeram dentro da sala e ali permaneceram até as 16hs.

Esse momento explicou a relação de PA com a aluna. E pode-se concluir que é natural que a mãe se dirija sempre à ela, afinal ela é a única que procura notícias da criança. Ela poderia solicitar que uma das coordenadoras ou a diretora fizesse esse contato, afinal a aluna é da escola e não de PA.

O prejuízo que compromete a visão da aluna abalou a todos, pois estávamos estudando e percebendo que os comprometimentos comportamentais diminuem e alguns tendem a sumir a partir de estratégias visuais, como é caso das atividades de pareamento, da agenda, de estímulos visuais.

Com o fato das professoras trabalharem em conjunto e PA ter acesso ao planejamento, essa seria uma atividade que poderia ser realizada esporadicamente. Se tudo estivesse no planejamento seria viável que acontecesse. Talvez duas vezes na semana, no período após o intervalo, em que as crianças estivessem mais agitadas, e uma atividade com materiais diferentes poderia ser interessante.

O comportamento agressivo da aluna em relação às outras crianças acontecia regularmente. A mesma coisa acontecia quando incentivada por alguma professora, em alguns casos, retornava à criança com um gesto de carinho como por exemplo, passar a

mão ou até dar um beijo. Quanto às quedas no chão, essa era uma preocupação real, pois C. se jogava sem medir a força, como se estivesse despencando de algum lugar. As duas professoras comentaram que durante essas quedas, achavam que o fato da aluna andar sempre com a mochila nas costas pode servir para ampará-la, evitando que esta se machucasse.

Entretanto, notamos que o comportamento social da aluna avançou progressivamente, pois já tem se concentrado por um tempo maior em sala de aula, concordava com alguns combinados que feitos pela professora de apoio, os gritos e as batidas nas cadeiras, carteiras e porta diminuíram e ela se localiza dentro da escola e, conseguia chegar até a sua sala sem o auxílio de ninguém. Porém, um de seus maiores problemas era a dificuldade com a fala, cabendo lembrar que ela não frequentava nenhum atendimento fonoaudiológico.

Os momentos de leitura aconteciam no início da aula e quem lia era sempre a PR (no caso, a substituta). Todos ficavam sentados, em silêncio, e a professora lia algum livro, ou parte dele, na frente da sala. Alguns alunos prestavam atenção, outros brincavam, se levantavam, conversavam ou apenas ficavam parados. A aluna autista normalmente andava pela sala, ia até a professora para pedir o livro, raramente permanecia sentada.

Discutimos também os benefícios dos sistemas visuais que são: atenção focada, informação e explicação das situações sociais, promoção de escolhas, estruturar o dia, ensinar rotinas, organizar materiais e espaço no ambiente, ensinar novas habilidades, ajudar nas transições de uma atividade para outra, manter o engajamento na tarefa, manejar o tempo com mais funcionalidade, auxiliar a lidar com mudanças, promover memória, velocidade do pensamento, repertório linguístico, aumentar o vocabulário, promover a comunicação de estados emocionais, organizar os fatos e informações da vida e favorecer a assimilação. Em cada item relatei com a C. e com a turma.

PA disse que precisava fazer um relatório da C. para entregar na escola. PS falou que seria interessante colocar no relatório sobre as atividades com estratégias visuais, pois era um conteúdo específico. PA relatou ser necessário que houvesse conteúdo acadêmico caso contrário não seria inclusão. Concordei que seria necessário, porém não o fator principal e talvez não o prioritário.

Novamente comentei que a C. deve ser responsabilidade da escola e não somente de PA, assim como todos os outros alunos. PA diz que esse não é o entendimento da escola. Seria preciso que esse entendimento comece por elas, pois dentro da sala seria o início. Portanto, quando vamos responder por alguma coisa séria a responsabilidade é inteira da equipe escolar, professor, coordenador, diretor e funcionário e, quem deve fazer os contatos, principalmente com a família, devem ser coordenadores e diretores.

Os fatos que acontecem nessa escola são comuns nas demais escolas do município, pelo fato de terem adotado o modelo de professor de apoio em sala de aula. Um fato agravante é que não há, formação para esse profissional ou para o estagiário. O que resulta em equívocos e frustração, por parte dos professores. O profissional vai para a escola e passa a ser “cuidador” do aluno especial que, muitas vezes, acaba se apegando ao profissional, e vice-versa.

O regime de trabalho que deveria ser o da colaboração e divisão de responsabilidades entre todos os profissionais, não existe. O que vemos são pais brigando por um apoio para seu filho, para que a ele fique assegurada a inclusão.

Além da falta de serviços de apoio – oftalmologista, neurologista, o despreparo dos professores na atuação com crianças com deficiência é marcante. O movimento de inclusão infelizmente não vem seguido de um movimento transformador também na formação dos professores.

Retomamos o texto, falamos sobre a relevância e a função da agenda que, quando usada de forma persistente, pode trazer muitos benefícios. Por isso, precisariam pensar em executá-la. PA comentou sobre a sala de recursos multifuncionais, do tipo de agenda que é utilizado lá, falou que uma coisa era trabalhar uma hora, outra coisa são quatro horas diárias.

No quinto encontro, já na segunda quinzena do mês de outubro, a PR retorna de sua licença médica, e a equipe escolar pede para que haja uma reunião para maiores esclarecimentos da pesquisa. A reunião basicamente se repete àquela ocorrida há pouco mais de duas semanas. Uma das coordenadoras pediu explicações sobre o andamento das intervenções.

Nessa semana, aconteceu na escola uma atividade diferenciada envolvendo um passeio com as crianças do 1º ano. O tempo destinado à hora atividade foi direcionado, em parte, para confecção dos materiais. Particpei de uma reunião destinada aos professores e estagiários que trabalham como apoio educacional, como acompanhante da professora do apoio.

Na primeira semana do mês de novembro não estive presente na escola, pois participei de um evento em outra Universidade. Nos dias 01 e 02 não teve aula. No dia 03 C. estava muito agitada, no dia 04 não foi à escola. Na quarta-feira (10/11) os pais de C. a levaram para Campo Grande em um médico, a PA também não vai, pois vai doar sangue.

Neste encontro, estava programado a discussão do texto – Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? (Mantoan, 2007). No entanto, a PA, solicitou-me auxílio na elaboração do relatório que deveria entregar para a SEMED. Sugeri então que fizéssemos essa tarefa em conjunto (eu, a PA, a PR e as coordenadoras) e deixássemos o texto para a próxima semana. A PR concordou. A C1 não se encontrava na escola e a C2 estava resolvendo problemas da escola, não participaram, apenas as professoras e eu.

O relatório foi composto por vinte e quatro questões, que solicitavam informações sobre o desenvolvimento do processo de inclusão da aluna autista. A única responsável pelas respostas foi a PA. Mesmo com a solicitação de que os demais participassem, apenas a PR colaborou.

Neste relatório, houve a necessidade de uma nova conversa com a mãe. Para que terminássemos as questões conversamos brevemente com a mãe, em sua casa. A mãe apontou os avanços da filha em relação à escola e à sala de recurso multifuncional. Demonstrou satisfação da inclusão da aluna na escola em relação aos anos anteriores. E também em relação a socialização da filha na sociedade de um modo geral. Relatou as participações em reuniões e festividades na escola. E apontou como a maior dificuldade a retirada das fraldas, pois a aluna ainda usa.

CAPÍTULO 7

AVALIAÇÃO DE VALIDADE SOCIAL

O presente capítulo teve por objetivo descrever os Resultados da avaliação do programa de formação oferecido, especificamente ao tocante à sua validade social, baseada na opinião da equipe escolar (professora do apoio, professora regente, professora substituta, coordenadoras e diretora) sobre o trabalho desenvolvido por nós na escola. As entrevistas foram realizadas na escola, após a oferta do programa de formação e a partir dos relatos foram construídas três categorias para análise dos dados obtidos, a saber:

1. Avanços e dificuldades no processo de inclusão escolar;
2. Apoios necessários à organização da escola;
3. Resultados sobre a avaliação do programa.

7.1 AVANÇOS E DIFICULDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Em busca de uma escola inclusiva, muitos desafios vem sendo colocados para a escola brasileira. A grande dificuldade na implementação de uma prática que se efetive inclusiva está em “reorganizar as escolas presentes dentro do paradigma da meritocracia, uma sociedade elitista, condutista e baseado na transmissão dos conhecimentos sem que se considere o quanto eles podem ser acessíveis ou não aos alunos” (Mantoan, 2006).

Mesmo entendendo que este não é um processo simples, partiu-se desta premissa para a construção dessa categoria, na qual utilizamos a questão correspondente à opinião da equipe escolar sobre a política de inclusão em sua escola, os avanços já conquistados e as dificuldades ainda existentes no trabalho com as crianças com deficiência, em geral, e com a aluna autista, em específico.

Entende-se ainda que o reconhecimento das diferenças dos alunos com deficiência é perpassado pela necessidade de uma estreita relação entre a escola e esse público, o que contribuiria para a transposição do reconhecimento da diversidade cultural ao seu conhecimento, e para isso, ela parece ainda despreparada (Silva, 2010, p. 158).

Nessa discussão, é interessante notar o que Mendes (2002a) já delineava, embora o movimento pela inclusão venha ocorrendo no Brasil há mais de uma década, a maioria do alunado com necessidades educacionais especiais ainda está fora da escola, e aqueles que já estão nela inseridos, estão alocados em salas de aula do ensino regular sem qualquer preparo do professor para recebê-los.

Infelizmente, ainda é encontrado nas instituições de ensino uma discrepância alarmante entre o que está proposto na legislação e o que se tem cumprido no cotidiano das escolas. Essa discrepância aparece direta e indiretamente na percepção de todos os componentes da equipe escolar. Por exemplo, quando a PR relata que,

“o trabalho pedagógico com esse aluno, eu não vi avanço porque a gente fica em desespero pra trabalhar com o aluno especial. Quando eu peguei o aluno especial, nem espaço físico, [...] Então essa é uma inclusão que no papel ela está bem pautada e direcionada”.

Percebe-se nas respostas que as opiniões divergem em alguns momentos e se complementam em outros. Observa-se que a professora de apoio não opina sobre a política de inclusão, porém percebe algo fundamental para que ela aconteça: a garantia do momento de planejamento com a outra professora, *“a questão de conquistar a hora atividade e ter alguém para poder ficar com a C. para eu poder sentar e fazer um planejamento que na realidade não acontece”.* Assim, a professora reivindica a garantia da hora atividade, conquistada apenas no momento da pesquisa, para que ela tivesse acesso ao planejamento e as atividades destinadas aquela turma, ainda que saiba que parte do que foi discutido e elaborado não são aplicados por resistência da PR.

Outro ponto a ser observado é a responsabilidade da escola com a aluna. PA deixa claro que a menina é de sua responsabilidade quando diz que *“não tem inclusão porque parece que a menina fosse só minha. E tem pessoas que ainda falam: vai pegar sua filha. Não me vêem como educador”.* Parece que a escola se exime de sua responsabilidade deixando a função a cargo da professora que acaba por não perceber-se

enquanto professora e sim como “cuidadora”, “babá”, inclusive pelos demais funcionários da escola e também, pela família da criança.

Os relatos da professora de apoio, ainda são preocupantes, pois mesmo com a pesquisa, com as intervenções, as leituras e discussões realizadas, alguns profissionais permanecem com as mesmas impressões e opiniões. Isso tudo vem confirmar que a educação inclusiva não é um processo fácil e rápido de se concretizar. É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar (Rapoli, Mantoan e colaboradores, 2010).

Isso parece claro na análise de falas que se resumem à necessidade de se ter em sala um professor de apoio ao professor regente, que “socorra” o professor regente nos momentos em que a aluna “atrapalha” a aula e, na questão de como se faz a alfabetização da criança autista, por exemplo. Na fala da PR *“em relação com a C., é uma criança especial que temos um avanço enorme por ter a AEE e se não tivesse, o que seria? Agora em relação aos outros especiais que não tem acompanhante”*. E também da C1, que afirma a importância de *“uma AE na sala, porque a professora não dá conta, precisa no sentido de correr atrás dela toda hora, de parar a alfabetização, para buscá-la”*.

Essa visão reducionista de PA servir como ajudante é ressaltada pela coordenadora que tem a preocupação voltada para a exclusão dos alunos ditos normais, na tentativa de incluir aquele com deficiência: *“Eu vejo que o que está acontecendo na escola é mais uma integração. Você está integrando o aluno no ambiente escolar e, muitas vezes, você está excluindo quem está integrado já, não por culpa do educador ou da escola ou do pesquisador”*.

É visível na fala da PR e da C1 o desconhecimento sobre os benefícios da inclusão tanto para a pessoa com deficiência quanto para os colegas sem deficiências. Mendes (2006) elenca como sendo os potenciais benefícios para alunos com deficiências: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e

ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. E ainda, os potenciais para os colegas sem deficiências, como sendo: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (Mendes, 2006).

Porém, não podemos deixar de mencionar uma preocupação coerente na fala da C1 quando relata que suas dificuldades *“são falta de apoio pedagógico mais próximo das políticas, para entendermos melhor essa política de inclusão. Como desenvolver um trabalho prático no sentido de construção de conhecimento, com os alunos com deficiência em todos os aspectos, eu não sei como avaliar um aluno com NEE”*. Sua ansiedade resume claramente as angustias de muitos profissionais, portanto não justificam outras ações em que se mostram o eximindo-se de algumas responsabilidades. Ressalta-se aqui, o fato de se tratar de uma aluna autista com problemas desafiadores de comportamento e com graves comprometimentos na visão.

A professora substituta percebe avanços e alguns benefícios do processo de inclusão, por exemplo, quando ilustra os pontos positivos da função de socialização apenas: *“A questão da inclusão é importante porque a partir do momento que a criança está junto com outra pode partilhar conhecimento e também a interação dela com as outras crianças. Então, eu acredito que há possibilidade de trabalhar a deficiência apesar da dificuldade de material, mas dentro de um planejamento que ajude ela a se desenvolver melhor a se comportar”*.

Infelizmente o professor, em sua maioria, desconhece essa organização em muitos casos, desconhece particularidades mínimas sobre a deficiência ou o transtorno o que inviabiliza, muitas vezes, o seu trabalho em sala de aula. Nesse caso, apesar do desconhecimento da professora esta, apontou em sua fala aspectos relevantes sobre a interação da criança com a sala de aula, diferentemente de C1 que ressaltou sua preocupação dizendo *“onde está escrito como eu alfabetizo um autista”*. E ainda, da PR que mantém a sua preocupação na questão do material *“A grande dificuldade que eu quero que você coloque é o material para trabalhar com a criança especial. Que não tem material para o dito normal, imagina para trabalhar com o aluno especial”*.

O cotidiano escolar possui rituais que se repetem diariamente. Entre eles, a organização da entrada dos alunos, do deslocamento nos diversos espaços, das rotinas em sala de aula, do recreio, da organização da turma para a oferta da merenda, das aulas

em espaços diferenciados na escola, da saída ao final das aulas, são exemplos de rituais que se repetem e que favorecem a apropriação da experiência escolar para a criança com TGD (Filho e Cunha, 2010). Então, parece que ao menos nesse momento, as atividades estariam apropriadas, mas vê-se que o despreparo dos professores não permite que visualizem possibilidades.

Os demais profissionais entendem a prática de inclusão escolar de forma diferente. Para PR, PS e C2 a inclusão está acontecendo, pois os alunos estão na escola, são aceitos e se relacionam com as outras crianças. C1 acredita que a escola ainda atua no modelo da integração e mais, na sua concepção *“ao integrar um aluno com deficiência você exclui os demais que já estavam integrados”*.

Nesse modelo, segundo Ainscow (1996), a idéia da integração vem acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém nas suas linhas gerais, inalterado.

O mesmo acontece na análise da fala da diretora, que acredita que o avanço tem ocorrido apenas no papel *“eu penso que a gente está conseguindo incluir devagar porque a inclusão no papel é uma coisa, na prática é bem diferente”*, ou seja, embora a legislação acerca da inclusão escolar seja ampla diferem daquilo que acompanhamos na prática. A diretora ainda ressalta as dificuldades locais, ou seja, aquelas presentes no contexto de sala de aula: *“As dificuldades que eu acho são essas crianças não terem o acompanhante, outra é que todas elas tem que ter o material adequado para ela, de acordo com a deficiência dela”*.

Entre as dificuldades, houve um consenso entre os profissionais. Todos encaram como dificuldade a falta de formação, a falta de material adequado para o trabalho, falta de apoio pedagógico e da compreensão das políticas de inclusão. As coordenadoras relataram que o professor não sabe como avaliar, e como o conhecimento é construído por um autista. Também não percebem que essa é a sua grande função. Deveria ser um papel da coordenação, orientar e buscar junto com o professor um caminho coerente, de modo que possam atuar conjuntamente.

Mais uma vez percebe-se a permanência nas opiniões e impressões dos profissionais. Evidenciou-se o não conhecimento dos profissionais da escola sobre as

adequações curriculares, assunto abordado, ainda que brevemente, no programa de formação. Para a maioria, o aluno não pode responder às instruções como os demais, por isso não se sabe o que fazer e como atuar com ele. As adequações curriculares envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, do tempo e das estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos (Oliveira e Machado, 2007).

Vale destacar que a PR, a C1 e a D reconhecem como avanço, ou um possível avanço, a vinda de um AE (apoio educacional) ou “acompanhante” para auxiliar a professora regente em sala de aula. Isso reflete ainda mais o não preparo do professor em sala de aula, que busca no “acompanhante” suprir as suas dificuldades com o aluno. Ele é visto como um “salvador”. É uma chance para diminuir a angústia e a sensação de não saber o que fazer no dia seguinte.

7.2 APOIOS NECESSÁRIOS À ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A organização acontece principalmente quando temos uma mudança, que conseqüentemente remete à preparação, seja do ambiente, seja das pessoas nela envolvidas. Ao tratar da organização de uma escola aberta para todos, ou seja, uma escola que busca por uma educação inclusiva, essa organização pode começar segundo Pacheco (2007), ainda no período de matrícula da criança, passando pela preparação dos professores e da escola, da criança, dos pais, das outras crianças da turma e de seus pais, das instalações da escola e da coordenação. Para o autor, quanto mais graves forem as necessidades especiais, mais cedo será necessário começar o período preparatório.

Entende-se que os elementos apontados por Pacheco (2007), estão diretamente ligados aos apoios que a escola necessita. Assim, foi elaborada a segunda categoria, na qual foram discutidas questões voltadas aos apoios que os entrevistados julgam necessários para o processo de inclusão da criança com deficiência e quais destes a escola ainda não possui. Discutiu-se ainda, quais os profissionais especializados são disponibilizados para escola e qual o apoio recebido da Secretaria Municipal de Educação.

As necessidades apontadas nas respostas são a falta de material adequado, de espaço e de formação: PA: *“Material adequado, uma estrutura melhor em sala de aula, mais espaço, uma sala com número reduzido de alunos e o professor preparado e com vontade”* [...]; PR: *“Então o que falta são os recursos”* [...] *“Não temos apoio do psicólogo, eu penso que aqui na escola teria que ter uma fonoaudióloga pra desenvolver melhor a fala da C.”* [...]; PS: *“Pra trabalhar com uma criança com deficiência, só com uma folha de papel e lápis, não dá”* [...]; C1: *“Então, a questão do espaço, questão de material e a formação é importantíssimo. Se não tiver, não dá pra trabalhar.”* [...]; C2: *“Tinha que ter um centro especializado com todas as deficiências, onde a escola pudesse agendar e encaminhar por exemplo, a questão da visão”* [...]; D: *“Seria espaço adequado, material adequado pra cada indivíduo, desse, principalmente, espaço mesmo”*.

Para PR e C1, a inclusão acontecerá quando a escola contar com um profissional especialista que atenda e oriente sobre cada deficiência: *“Eu penso que essa formação da prefeitura deveria contar, com outro profissional especialista junto pra gente colocar as dúvidas, colocando sugestões vendo os casos [...] (PR)”*; C1: *“Precisamos de pessoas especializadas para o atendimento na sala multifuncional que vamos ter (referindo-se a uma SRM que será implementada no próximo ano) precisamos de alguém que tenha competência para trabalhar nessa sala. Falta uma equipe que venha para avaliar e encaminhar”*. Esse é o papel da professora da sala de recurso multifuncional, desta ou de uma escola próxima, pois cabe a ela a função de especialista, não apenas em uma área, mas em todas as áreas que envolvem crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Para D, o apoio a que ela se refere é em sala de aula. Para ela, todas as crianças com deficiência deveriam ter em sala de aula um “acompanhante” com conhecimento específico na área: *“Eu acho que DM tem que ter apoio, o autista, o hiperativo, todos que tem uma deficiência tem que ter um apoio [...] Uma coisa que me chateia com a Educação Especial é a questão do acompanhante, vê ai alguém com ensino médio pra ser, eu acho que teria que ser alguém que tem conhecimento específico naquela área”*. Esse profissional ainda não tem uma função específica. A secretaria de educação deste município ainda se organiza para o melhor atendimento de todas as escolas.

Merece destaque a fala da PS, quando relata em sua fala inicial que resolveu por não atuar na educação especial por não ter a devida formação e, logo depois, retoma dizendo que os professores regentes devem trabalhar a interação, por que “não dá mais pra você dizer ‘eu não quero’, que nem eu, eu não quis trabalhar nessa área, mas está aumentando cada vez mais, as crianças estão vindo prá escola e a gente percebe isso, e se você não fizer parte desse processo, você também está fora”.

Vale salientar que a própria professora reconhece que não há mais a possibilidade de escolha em atuar ou não com alunos com deficiência. A política é de inclusão, o que impede essa escolha. O movimento é amplo, pois, “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (Rapoli, e colaboradores, 2010, p. 10). Não é simples e imediata a adoção dessas novas práticas, pois dela depende mudanças que vão além da escola e da sala de aula, isso explica a insegurança da professora.

Parece que a professora admite não estar preparada, no entanto, assume a sua responsabilidade enquanto profissional. As dificuldades permanecem constantes em todos os relatos. De acordo com Rapoli, e colaboradores (2010), à gestão escolar compete implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. Essa organização pode se dar por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE. No entanto, entendemos que não funciona pois a formação continuada em serviço deveria acontecer na escola como parte dela.

Segundo as duas professoras que atuam diretamente com a aluna, a prefeitura não oferece suporte nenhum quanto à preparação para atuar com a criança autista, também não propõe atividades e formação “*as escolas estão lotando de crianças especiais e não tem formação direcionada para a prática pedagógica*” (PR).

Nesse aspecto as coordenadoras acreditam que a equipe da Educação Especial contribui dentro de seus limites, e por ser uma equipe pequena, não dá conta de todas as escolas: C1: “*Acho que a SEMED veio umas quatro vezes e a professora da multifuncional veio dar um curso sobre oficina de construção de materiais pedagógicos [...] eles oferecem apenas aquele seminário de inclusão que é uma política do MEC (Incluir na Diversidade)*”; C2: “*A SEMED não tem dado cem por cento de apoio, até*

entendo porque elas são uma equipe pequena para atender 40 e tantas escolas e todas tem um ou outro problema então, na medida do possível, elas nos atenderam”.

Porém, os processos de formação, tão solicitados atualmente por e para que os educadores atuem numa perspectiva inclusiva, devem acontecer articulados à teoria e à prática no cotidiano (Amaro, 2009). Não há necessidade e nem possibilidades de se esperar que cada educador tenha a sua formação completa com todas as dificuldades atendidas para então partir para a atuação. A formação em sua completude só ocorrerá, de fato, no diálogo e na relação entre a teoria e a prática, na atuação cotidiana e estará sempre em movimento, ou seja, modificando-se.

Quem coordena a reunião é uma psicóloga e uma pedagoga, ambas da equipe de Educação Especial do município. Por fim, foram levantados alguns questionamentos sobre como estava a relação PR e PA, como a sala via e se relacionava com a criança com deficiência. Alguns professores relataram brevemente os seus casos.

Em relação a profissionais especializados, todos da equipe escolar afirmaram que a escola não os tem. O atendimento ocorre por meio de encaminhamentos, através da secretaria de educação. Nesse sentido, para PR, a aluna autista deveria ser atendida também por psicólogo e fonoaudiólogo, porém a escola não os oferece. Então, deveria haver encaminhamento da escola para a Secretaria de Saúde. A professora também aponta a necessidade de apoio nas atividades específicas para o aluno especial, a necessidade de uma equipe que avalie e encaminhe essas crianças, bem como, a construção de um centro de atendimento para todas as deficiências.

Insatisfação, descontentamento e medo são sentimentos que permeiam as falas e ações dos profissionais entrevistados. Em todos os relatos, a professora da sala de recursos multifuncional faz apenas uma visita na escola. Isso representa um distanciamento entre a professora especializada, que tem por função relacionar-se com a escola, e os profissionais que atuam com a criança em sala de aula.

Ao contrário do que acontece nessa e na maioria das escolas, o ideal seria o trabalho em colaboração, em conjunto. De acordo com Pacheco (2007), a colaboração é “uma das pedras angulares da educação escolar inclusiva”. Os professores que trabalham para os mesmos alunos precisam formar relações de trabalho próximas. Para

o autor, “eles compartilham responsabilidades de forma igual, tais como tomada de decisão, planejamento, resolução de problemas, consulta e apoio mútuo” (p. 129).

O papel dessa professora é trabalhar em conjunto com o professor da sala regular para que as necessidades do aluno com deficiência sejam atendidas na forma de complementação e/ou suplementação. Esse seria um trabalho de colaboração, que fica estabelecido entre o profissional do AEE e o professor regente de sala de aula. Essa é a perspectiva do AEE que deve ser diferente da função do professor de apoio (PA), ainda não estabelecida, porém que vem se mostrando necessária em alguns momentos.

Segundo Alves (2006) o professor especialista, ou seja, aquele que atua na sala de recursos multifuncionais tem como atribuições: “atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e sua interação com o grupo”. No entanto, não podemos perder de vista que esse profissional atua no contra-turno e ainda, em outra escola.

Rapoli e colaboradores (2010), apontam que os professores comuns e os da educação especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Em pesquisa realizada por Mendes e Gomes (2010) em relação aos suportes dos alunos com autismo, destaca-se que a alta porcentagem de auxiliares de vida escolar, é o principal benefício na frequência dos alunos e no baixo número de faltas, já que tendo um estagiário com dedicação integral ao aluno com autismo. As autoras apontam que com um auxiliar de vida escolar, as escolas e os professores têm a possibilidade de flexibilizar a participação de seus alunos com autismo nas tarefas de sua turma, e em situações em que o aluno com autismo apresente dificuldades em realizar as mesmas tarefas de sua turma dentro de sala de aula, o estagiário poderia auxiliar o professor na execução de uma tarefa alternativa, fora da sala de aula.

Para que esses profissionais de apoio sejam capazes de mediar as relações da criança no meio escolar, auxiliar na interação social, autonomia e aprendizagem, é necessário que haja capacitação e supervisão constantes, senão corre-se o risco do auxiliar torna-se apenas um “cuidador”, perdendo as funções educacionais que ele

deveria ter para que o aluno com autismo participe ativamente do processo escolar (Mendes e Gomes, 2010).

Parece acontecer no município de Belo Horizonte algo visto no município em estudo, onde os dados sugerem pouca participação desses alunos nas atividades da escola, baixa interação com os colegas e pouca aprendizagem de conteúdos pedagógicos. Assim, não se trata de um recurso que deve ser utilizado indiscriminadamente, e muito menos para substituir a oferta de apoios de profissionais especializados e qualificados para responder as necessidades diferenciadas destas crianças, como parece ser o caso do município em foco deste trabalho. Crianças com necessidades educacionais especiais precisam ter seu direito a educação assegurado, e de nada adianta garantir a sua presença na escola, se o direito à educação continuar sendo mascarado pelo assistencialismo e pela tutela.

Nessa pesquisa, esse discurso se estende para a toda a equipe e não somente para os professores. Em especial, às coordenadoras, que deveriam ser as principais responsáveis no processo de orientação aos professores, principalmente devido à rotatividade dos mesmos. Entretanto, assim como as professoras, as coordenadoras parecem eximir-se da responsabilidade, justificando o não preparo para atuar com a inclusão na prática.

Pacheco (2007) aponta que a prática escolar tradicional caracteriza-se, entre outras coisas, pelo isolamento dos professores. Segundo o autor, eles são designados para turmas ou disciplinas, e são deixados mais ou menos sozinhos para se adaptarem a isso. Essa prática parece ser a que acontece na escola pesquisada. Portanto, não se pode desconsiderar aqui as inúmeras atribuições de um coordenador pedagógico, no entanto, também não se pode deixar de lado as suas responsabilidades com os professores e suas demandas em sala de aula.

Essa responsabilidade remete, segundo Pacheco (2007), à necessidade de planejamento, de ações e de avaliação, como condições importantes das escolas inclusivas. O autor ainda relata:

O planejamento, as ações e as avaliações precisam ser coordenadas. Os papéis também precisam ser esclarecidos, quem e até que ponto várias pessoas assumem responsabilidades por várias tarefas e de quem se espera a iniciativa. A coordenação é vista no nível escolar

assim como no nível de sala de aula. Pode ser na forma de intervenção, de interação, de prevenção e de interação (p. 135).

Esses elementos não impedem que o coordenador também receba formação para que possa com segurança e clareza assumir suas responsabilidades. De acordo com Pacheco (2007), a coordenação demanda certas habilidades, atitude e conhecimento, por isso precisarão, também, preparar-se para o trabalho. Assim, esse profissional “não assumirá todos os papéis e as responsabilidades, mas sim será quem encoraja aos outros e supervisiona para que os processos funcionem conforme o planejado” (p. 135). Por fim, entendemos que esses elementos são constituidores do processo de inclusão escolar, sendo fundamental para a organização da escola.

7.3 RESULTADOS SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

A reorganização de uma escola que percorre os caminhos em rumo à educação inclusiva, se dará a partir do reconhecimento das diferenças, do entendimento de que alguns alunos necessitarão de maior ou menor apoio do que outros. Por isso, entende-se que essa mudança faz parte de uma postura que representa uma reformulação da cultura escolar, pois “sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferentes para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político” (Glat e Blanco, 2007, p. 28).

Assim, a política de educação inclusiva, diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere “aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem” (Glat e Blanco, 2007).

Quando os envolvidos são as crianças com transtornos globais do desenvolvimento, esse processo se torna, na escola regular, algo mais complexo. A criança com características do espectro autista ao ingressar na escola demanda uma série de mudanças organizacionais, estruturais e pedagógicas. Além disso, é preciso compreender que não se está tratando com um grupo homogêneo. Segundo Windholz

(1995) esse grupo, embora apresente características específicas em comum, há grandes diferenças individuais, quanto ao nível de desenvolvimento e habilidades aprendidas e problemas de conduta, daí a idéia de espectro autista para definir o quadro.

Outro ponto importante são os ambientes familiares distintos, tanto do ponto de vista sócio-econômico e cultural, como quanto à capacidade de seus membros enfrentarem a questão de ter um filho com autismo. Nessa categoria acrescentamos à esses elementos às preocupações ou inquietações da equipe escolar.

Nesta categoria serão apresentados os relatos às seguintes questões: Contribuições da pesquisa para o andamento da escola e da turma da C em específico; presença de uma pessoa estranha no espaço escolar; intervenções realizadas; possíveis contribuições à escola; maneiras pela qual ajudamos ou atrapalhamos, além de uma breve discussão sobre a relação escola-família.

Em relação aos aspectos referentes às intervenções realizadas e seus pontos positivos, vemos novamente na fala da PA a conquista da hora atividade: *“Com a pesquisa se conquistou a hora atividade [...]”*. Isso mostra que, até o momento, mesmo com formação em nível superior e salário referente à formação, atuava apenas como uma auxiliar, com a função de “cuidar” da criança com autismo. Essa era uma insatisfação visível no comportamento de PA, pois ela, não era reconhecida e nem ocupava o papel de professora dentro da escola. Para a escola isso era normal, entre os demais profissionais, envolvendo pessoas da cozinha, do portão, da limpeza, a aluna autista é tida como “filha” da PA.

Isso gerou, durante a pesquisa, alguns constrangimentos, pois a própria professora regente, nos momentos em que esteve presente, não demonstrou esforços para que houvesse mudança. Percebemos isso principalmente nas observações em sala de aula, nas quais PA era a única responsável pela criança autista, enquanto PR se ocupava das demais crianças. Esse modelo foge ao proposto pela inclusão escolar, pois na medida em que a aluna autista está incluída na sala regular compartilhando experiências com os demais colegas, ela e PA estão excluídas do grupo. Isso mostra que a escola comum ainda não tem condições reais de atendimento, principalmente quando se trata de casos mais graves, nos quais o comprometimento maior está na comunicação.

As outras pessoas da equipe responderam que a grande contribuição da pesquisa foi a intervenção prática. Entre as falas destacamos a de C1 que elogia, afirmando que a pesquisadora viveu a realidade da escola para então propor, com base nessa realidade observada: “[...] eu vejo que ela é importante, porque é uma pesquisa que está propondo para a prática do professor está partindo da realidade [...] Acho que todo mundo tem que vir, analisar e propor, tem que ajudar e entender”.

PS fez alguns comentários pontuais referente às estratégias: “você apresentarem pra ela o comportamento através de cartazes [...] A questão do copo, um avanço que ela parou de pegar o copo e jogar dentro da bolsa com água. Então eu acho que a pesquisa ajudou a PA ter outro olhar direcionado a ela”. A professora ainda reconhece que essa prática não é fácil e demanda tempo: “é difícil, é demorado, não é de um dia para o outro”. A professora entende que a inclusão é um processo, e que as mudanças, na medida em que as intervenções acontecem, elas também vão ocorrendo, todos esses elementos foram discutidos no programa de formação, o que mostra que a professora substituta compreendeu aspectos fundamentais para a sua prática.

Entre as demais, PR, PS, C2 e D, a pesquisa trouxe grande contribuição ao como fazer, ao como lidar, ao como agir com uma criança autista: PR: “você trouxe textos teóricos para a gente ler, e poder integrar cada vez mais essa criança [...] você veio junto com ela, é o prático: como trabalhar certas regras, certas normas, que tem que se trabalhar com o autista. Você trouxe proposta de atividade”; PS: “ajudou muito, trouxe novas formas de trabalho com aquilo que a gente tem”; C2: “a pesquisa vai contribuir no fazer, mesmo. Para conseguir ensinar nossos alunos [...] Tiveram idéias e o diálogo para poder dar o melhor possível para C.”. Em D: “contribuiu bastante porque você trouxe explicação pra gente que não conhecíamos”. Todos os relatos recomendam e mencionam a importância de se fazer uma pesquisa ação. Isso nos mostra a carência das escolas quando a temática de inclusão de crianças com deficiência, ainda que este seja tema de inúmeras pesquisas, poucas parecem partir da realidade de sala de aula, observando e conhecendo para poder intervir.

Diante das falas foi possível afirmar que a escola precisa de formação em serviço que atinjam ao professor diretamente. No entanto, em algumas falas, C1 e D ressaltam a necessidade de ter um “acompanhamento” permanente, ou seja, que esteja

sempre na escola, acompanhando, orientando e intervindo nas práticas dos professores principalmente: C1: *“a pesquisa tem muito a contribuir só que eu vejo que o tempo é curto”*; D: *“Quem dera, se pudesse continuar sempre alguém pra auxiliar [...] nesse caso, da inclusão, eu acho ótimo quanto mais pessoas puderem nos ajudar é melhor [...]”*.

Reforça-se aqui a necessidade da atuação em equipe, em conjunto, de modo que todos colaborem. Mendes (2008), aponta que o desafio maior é construir uma cultura colaborativa na escola, pensar propostas de formação de professores e de trabalho pedagógico com base na filosofia colaborativa: *“a idéia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão”*. (MENDES, 2008, p. 114).

Ainda merece destaque a resposta de PR, que acredita que as questões referente ao como fazer, como agir, como lidar com a criança com deficiência deveria ficar a cargo de um especialista: *“Não adianta exigir do professor ter olhares para a criança especial. Eu acredito que está muito distante da realidade do profissional da educação a não ser aquele especializado”*. A professora justifica esse fato, devido a incapacidade para essa função, a falta de tempo e de preparo. Como se fosse outro tempo, outro preparo, que não envolvesse a sua formação enquanto professora.

É consenso entre os profissionais o fato da pesquisa ter ajudado e em nenhuma hipótese, atrapalhado. Todos relatam que a pesquisa ajudou pois houve diálogo, e também porque partiu da realidade. Todos também foram a favor de uma pessoa estranha, ou seja, um pesquisador, no interior da escola, desde que houvesse respeito com todos e que trouxesse benefícios para os alunos e professores, pois a escola é para todos.

Quanto às intervenções realizadas, todas as entrevistadas responderam de forma positiva. Porém, vale atentar-nos ao relato da PR no qual argumenta que, embora esteja de portas abertas para as sugestões, acredita que ter um aluno especial em sala de aula atrapalha a sua rotina, *“até pelo lado egoísta que a gente tem do ser humano. Temos medo de sair daquilo que você está acostumada e eu penso que ter o aluno especial dentro da sala e ter proposta para esse aluno sai do ritmo que o professor está então no subconsciente do professor, causa estranhamento”*.

Esse é um dos principais entraves na escola inclusiva. Os professores não tem claro quais procedimentos adotar quando recebem em suas salas, crianças com deficiência. Carecem do entendimento que, embora cada criança, com ou sem deficiência, tenha a sua particularidade, sua especificidade, antes de qualquer diferença é um aluno e deve ser tratado como tal. Essa premissa tem sua origem no direito do aluno e não na escolha do professor. Entretanto é necessário considerar aqueles casos mais graves, como no autismo e na deficiência intelectual em graus mais graves, em que as práticas vão além dos conhecimentos do professor.

A respeito da definição de papéis na escolarização de alunos com deficiência, Mendes (2002) defendeu na formação do professor de ensino comum voltada para a diversidade e inclusão e posiciona-se em defesa da manutenção da formação especializada para professores do ensino especial, e que o trabalho colaborativo entre ambos é fundamental para intervenções pedagógicas que garantam o atendimento das necessidades educacionais dos alunos.

Ainda que o foco deste trabalho não tenha sido a família da criança autista, entende-se como fundamental discutir nessa categoria a relação da família com a escola e vice-versa. A única profissional que percebe e relata essa importância é PS, quando afirma que *“é muito importante a visita da família, porque sem conhecer o pai, às vezes, não conhecemos totalmente a criança. Porque o primeiro aprendizado da criança é o lar, a primeira escola que ela passa é a família”*. Nas palavras de Pacheco (2007) a participação dos pais na educação dos filhos tem um efeito geralmente positivo, sem essa colaboração, e sem a participação ativa dos pais, esses alunos, e todos os outros, têm menor probabilidade de obter bons resultados.

Cunha e Filho (2010) são mais enfáticos na questão do autismo, e apontam que o reconhecimento da escola como espaço de desenvolvimento de aprendizagens, em prol da autonomia, e a convicção na possibilidade de se exercer este papel junto à criança com TGD são fundamentais na relação inicial com a família, no sentido de sustentar a permanência da criança na escola desde o início. No entanto, não podemos esquecer que essas, são famílias, muitas vezes desamparadas.

As questões que seguem foram voltadas para sugestões da equipe escolar para a pesquisadora. Teve por objetivo ouvir da equipe sugestões e opiniões sobre a pesquisa, sugestões de mudanças e quais pontos deveríamos atender.

PA pede para passar para a próxima questão, devido a sua pouquíssima experiência em sala de aula. Vale lembrar que a professora formou-se no final de 2009, sendo essa sua primeira experiência de trabalho. PR relatou que tem 18 anos de atuação em sala de aula, porém que é seu primeiro ano com uma aluna especial: *“É meu primeiro ano com o aluno especial. No contexto geral você pode ter medo daquela criança. Dezoito anos de experiência em sala de aula. Cada ano é um ano, então eu não tenho muito o que te falar”*.

A professora ainda aponta, mais uma vez, a necessidade da pesquisa continuar no próximo ano: *“Se ela for continuar, que traga mais subsidio para o educador e não só para trabalhar com o autista [...] Formação, estudo e fora do horário, por exemplo. Esses momentos em que sentamos não sabemos se vamos falar da C. e propor atividade pra ela ou se vamos estudar a teoria, então o tempo é muito curto”*. A professora acredita que a pesquisa foi produtiva, pois está conhecendo o “chão” da escola. O que reafirma os benefícios da formação em serviço.

A mesma professora, parece desabafar no decorrer da questão, mesmo fugindo ao foco da questão, vale destacar que, em sua resposta, aponta inúmeras dificuldades e admite que se eximiu da responsabilidade com a aluna autista, deixando esta a cargo da professora de apoio, além de afirmar que para trabalhar com o aluno especial é preciso sair da sua rotina habitual.

A professora regente justifica isso devido ao fato de ter que cumprir com as funções de professora e atender aos demais alunos. Como se a aluna autista fosse apenas aluna da professora de apoio, ou seja, é vista como algo “a mais”: *“pela urgência que eu tinha de atender vinte, pra ler, pra assimilar o alfabeto, pra olhar o caderno [...] precisamos olhar, assim se o aluno é especial, ele afeta tanto os outros como os outros afetam a ele [...] quando a C. fazia aqueles escândalos, de umas duas semanas pra cá, ela só jogando cadeira no chão, joga mesa. Vamos dizer claramente, isso perturba a mente dos outros e perturba a mente da professora, que precisa trabalhar o conhecimento que precisa atender o outro”*. Para ela, a inclusão é receber um aluno a mais. Um aluno que tem muitas dificuldades e que traz muitos desafios. Então, se fosse possível escolher não o receberia. Ficou notável que sua fala estava baseada na experiência difícil que teve com C.

Ao analisar essa fala, percebeu-se que a falta de estratégias para inclusão da aluna é considerável, e o despreparo também. A aluna é vista como um grande problema para o andamento da turma. Nesse momento está a permanente função da professora de apoio, a de impedir que a aluna autista “atrapalhe” a professora. Para isso, a PA segura a menina, leva para passear, tenta prender a sua atenção, o maior tempo possível. Os professores ainda não compreenderam que “a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula” (Mittler, 2003, p. 34). Falta-lhes também discussões que mostrem que esse é o caminho, quando fala-se de uma escola inclusiva.

As coordenadoras e a diretora respondem à questão e relatam que por vivermos em um ambiente escolar em que toda instituição é envolvida por um jogo muito grande de poder não podemos falar determinadas coisas em certos momentos (C1), no entanto, alerta para o fato de sempre olhar para o contexto em que as coisas acontecem. Interessante como a maior preocupação dessa coordenadora está nas questões políticas. No poder que há na escola. A coordenadora ainda aponta sua necessidade para o próximo ano: “o caminho seria iniciar em fevereiro, se a aula começou dia 12 então na próxima semana já vai tá lá e fazer um ano de trabalho efetivo”. Novamente, a PA e todos os apoios possíveis, inclusive os trazidos por uma pesquisa deveria, entrar em ação junto com a PR, no início do ano letivo. Como se fosse uma forma de eximir e “ajudar” a PR que enfrentará o “problema”.

Os conselhos e apontamentos de C2 se referem a continuidade dos estudos e pesquisa, tentando melhorar sempre e sempre estar aberto ao diálogo: *“Todo trabalho que fosse feito na escola com essas crianças deveria começar mesmo junto, desde o primeiro dia de aula, já fazer essas intervenções, a gente estudando, todo mundo junto, coordenação, direção, professores e vocês pra gente melhorar esse nosso caminho, mas eu vejo que toda escola teria que está envolvida [...] E também sempre a gente estar aberta ao diálogo, também porque se a gente não dialoga para ter o mesmo fim, para todos, sempre tem que ter o diálogo e trocando idéias”*. Não se vêem como competentes para essa ação. Afinal, não precisariam aguardar a chegada de ninguém para iniciar o diálogo com a equipe escolar.

Para D, o fundamental é sempre lutar pelas crianças: *“lutar por essas crianças, a gente precisa de gente ousada, que fale e que segura aquilo que fala. Porque os nossos professores não estão preparados pra receber a criança com deficiência. Então, o que falta é preparo, se vai haver a inclusão vamos prepará-los, não houve essa preparação. A gente fica sem ter esse preparo, então, você tem uma sala cheia e se a criança não tem o acompanhante, por exemplo. Esse ano eu vou receber um autista. Se eu tivesse alguém para me preparar, não tem, e eu penso que teria que ter. Falam que a escola tem que se virar, aí você chama uma pessoa para ministrar uma palestra não pode, chama outra, não pode”*.

Como fora citado anteriormente, todos gostariam que houvesse continuação no próximo ano. Para PA, o ideal seria a construção de uma rotina com tudo o que fora realizado, para que pudessem trabalhar desde o início do ano: *“organizar uma rotina para todos e isso não é seu papel é papel dos professores. Os combinados no começo do ano, para seguir aquele ritmo, para as crianças entenderem o que é para acontecer e o professor que for receber ela, já for preparado antes no tipo de atividade que ele pode estar adaptando, e o professor do apoio para sentarem juntos, para passar o que aconteceu, porque a aluna caiu de pára-queda e ninguém falou nada, pra ter um suporte já no começo do ano, pra não chegar lá no meio do ano e falar que não sabia o que era pra fazer”*. Já PR solicitou mais subsídios para o trabalho com as demais deficiências, também pediu que houvesse mais tempo destinado a essa formação.

A reclamação quanto ao tempo também esteve presente na fala de C1, que acredita que o trabalho deveria começar logo nos primeiros dias de aula e percorrer todo o ano letivo. Essa também é uma opinião de C2, complementando que deveria trazer para a escola mais fundamentação teórica. Para D, seria preciso analisarmos tudo o que foi realizado e passar adiante para a professora que assumisse a sala no próximo ano.

Entende-se necessário concluir este capítulo afirmando que a formação em serviço visa a formação do educador no seu ambiente de trabalho de modo que, esse profissional “não se afaste do trabalho enquanto o realiza” (Lima, 2005). Para essa autora, o professor precisa ser um sujeito que constrói conhecimentos e tem que ser habilitado na capacidade de fazer análise da sua prática (idem). Por isso, a formação está articulada a um projeto que se constrói de maneira intencional e a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do

professor. O local mais apropriado para que essa prática se efetue é, sem sombras de dúvida, a escola.

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes e permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores inclusivistas de acordo com a realidade brasileira (Nunes Sobrinho & Naujorks, 2001).

Para finalizar, vale ressaltar a dependência da escola com os pesquisadores criada por pesquisas em serviço. O grande desafio é deixar na escola subsídios para novas discussões e novas intervenções que sejam engendradas pela equipe escolar. Pois essas e outras pesquisas tem seu papel, mas por mais que haja a identificação com a equipe escolar, não se trata de um profissional da escola. Então, em determinado momento, esse profissional deixará a equipe e ela precisará “andar com suas próprias pernas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia legal aos direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, é clara, bem elaborada e não é recente. Porém, são desafios colocados pelas políticas educacionais e que as escolas não têm conseguido operacionalizar. A distância entre a legislação e a realidade objetiva das escolas existentes, ainda é imensa.

Nossa intenção com este trabalho não foi de contradizer a legislação, muito menos caminhar contra a educação inclusiva. Antes, nosso objetivo foi avaliar um programa de formação para professoras das séries iniciais de uma escola regular, visando o desenvolvimento de habilidades básicas para o atendimento de crianças com transtorno do espectro autista.

Para isso, foi necessário, conhecer, descrever e discutir o processo de formação das professoras regente e apoio que atuam com a criança autista; promover, ampliar e/ou aperfeiçoar as competências dessas professoras, por meio de um programa de formação continuada, com participação direta em sala de aula; e por fim elaborar, aplicar e avaliar um programa de formação.

Na tentativa de alcançá-los, somando-se a isso o trabalho de campo, foi possível elencar uma série de aprendizados e também dificuldades, que se mesclam e se complementam em vários momentos, pois, ao nos defrontarmos com as dificuldades no trabalho, os aprendizados surgiam sem que percebêssemos, constantemente.

Consideramos fundamental e indispensável neste trabalho, os serviços especializados, diante da maioria dos casos. O despreparo da equipe escolar e conseqüentemente da escola como um todo, demanda que profissionais especializados acompanhem o processo de escolarização dos alunos e também o processo de formação aos professores. No entanto, o que a equipe escolar ainda não reconhece é que esse “processo de inclusão escolar dos alunos” não justifica e nem explica todos os problemas que estão, ou são, dela. Percebeu-se com este trabalho que alguns profissionais resumem os problemas da escola, na inclusão da aluna com autismo.

Os profissionais da escola têm dificuldade em pensar que a qualificação do trabalho pedagógico para atender às necessidades diferenciadas dos alunos, deverá

passar pela participação de toda a equipe de uma escola. Ao se falar em formação de professores para a inclusão, os professores, muitas vezes, esquecem que essa formação não, necessariamente, envolve apenas as práticas direcionadas às crianças com deficiência. Essa visão reducionista no processo de formação ficou clara neste trabalho. Principalmente, por se tratar de uma criança com autismo, onde os comprometimentos no comportamento e na comunicação eram ainda maiores.

Porém, mesmo na complexidade dos quadros, o atendimento à diversidade dos alunos, deveria lançar desafios aos professores que atuam no processo de inclusão escolar e incentivar a produção de conhecimentos sobre as diferentes áreas de atuação. No entanto, isso não depende apenas do professor. O professor sozinho acaba por se fechar em sua sala de aula, como forma de proteção, impedindo que algumas mudanças aconteçam.

Um passo fundamental é que o professor reconheça a necessidade de que, apenas com a formação inicial, não atenderá as demandas que a escola e seus alunos trazem. Diante disso, é de suma importância, que ele tenha pessoas para compartilhar suas angústias, receber formação e informação, para que o trabalho aconteça. Um dos pilares dessa relação é, ou deveria ser, além do coordenador pedagógico, os profissionais da educação especial.

Essa parece uma função pouco explorada e que, no processo inclusivo deve ser a mais atuante. Por esses e outros motivos, constatamos que ainda não há uma efetiva inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. O professor, no contexto do processo da educação inclusiva, precisa muito mais do que no passado, estar capacitado para lidar com as diferenças, com as especificidades e a diversidade de todas as crianças, não como um modelo de aprendizagem comum a todas elas, mas respeitando principalmente suas potencialidades.

Apontamos neste trabalho, aspectos e elementos já desvelados em outros trabalhos, entretanto, buscamos analisar e intervir em outros contextos, na qual, encontramos agora, a participação ativa, em sala de aula, do professor de apoio. Com isso, analisamos o seu cotidiano junto ao professor regente.

Esse serviço é uma inovação no município em estudo. Parte da premissa do ensino itinerante já realizado em muitas escolas estaduais, cuja finalidade é acompanhar a escolarização desses alunos, bem como, colaborar com os professores. Entretanto, o que encontramos é um serviço que está apenas começando, e que precisa de orientações e de uma organização mais efetiva. Carece de caracterização, de formação de um perfil e de definição de suas atribuições e a partir disso poderia ser pensado qual a formação necessária.

O ensino itinerante é uma modalidade recente e ainda pouquíssimo estudada no Brasil. Por isso, toda discussão a seu respeito tem, necessariamente, um caráter preliminar e exploratório. Por isso, há a necessidade de mais intervenções nesse sentido. Essa pesquisa permitiu caracterizar o perfil desse profissional e apontar possíveis caminhos a serem percorridos, uma vez que entendemos que esse profissional pode ter uma função positiva dentro da sala de aula, e no contexto escolar como um todo.

Talvez não seja o estagiário das licenciaturas, com ensino médio, o sujeito mais adequado. Porém enquanto não se define para quê, para quem ele deverá trabalhar, sua formação também pode ser questionada.

A partir da idéia de que a educação inclusiva no ensino comum depende de uma educação de qualidade para todos os alunos que estão na rede, fazendo-se cumprir com estratégias de ensino e aprendizagem que façam parte da realidade escolar, concluímos que, uma proposta de formação de professores em serviço, pode contribuir no ambiente escolar, pois envolve toda a equipe escolar, professores, coordenadores e diretores e por estar no ambiente real, constantemente, tem legitimado a aceitação da equipe.

Essa pesquisa, que teve a duração de quase um ano, conheceu a realidade da escola e a partir disso, auxiliou na elaboração de novas propostas para o atendimento à algumas necessidades específicas, nesse caso, o processo de inclusão de uma criança autista. Entendemos com esse trabalho, que a não efetivação do processo de inclusão, muitas vezes, acontece devido a falta de formação do professor e a falta de pessoal qualificado para tal, pois se houvessem bons profissionais da educação especial a formação em serviço aconteceria. Reconhecemos ainda que a falta do trabalho colaborativo, no qual os profissionais possam trabalhar em conjunto e compartilhar suas dúvidas e incertezas, é um dos elementos chave e que este deverá ser possível ainda que o colaborador seja alguém da própria escola.

Dessa maneira, chegamos à conclusão de que a formação mais adequada, que atenderá às demandas mais emergenciais do professor e da escola, que recebe pela primeira vez uma criança autista (e com comprometimentos graves) em sala de aula, é a formação em serviço. Acreditamos que apesar dos problemas que a escola enfrenta e junto deles os professores, a formação que propõem na prática, alternativas de trabalho, acabam por amenizar o caos que muitas vezes eles e a escola vivem minimizando os prejuízos às crianças com deficiência e às crianças em geral.

Diante da realidade estudada acreditamos que, por ser tratar de um processo, em que as práticas de inclusão efetivas não dependem apenas do professor, reconhecemos que pesquisas futuras podem colaborar efetivamente para que, aos poucos, a inclusão escolar aconteça de fato. Tratamos aqui de pesquisas com viés exploratório, prático e colaborador, investigando o professor e sua prática em sala de aula, bem como suas necessidades e dificuldades, tanto teóricas quanto práticas.

Pareceu evidente nesse trabalho a necessidade de intervenções pontuais dentro das escolas, intervenções que movimentem a equipe escolar, que compreendam as suas necessidades e busquem a melhoria, ampliem e aperfeiçoem as práticas já existentes, respeitando, acima de tudo, os conhecimentos e as limitações de cada um.

Outra necessidade urgente diz respeito à compreensão da relação professor regente e professor de apoio, bem como o papel deste último no contexto escolar, seja dentro de sala de aula, fora dela e com a família. É de suma importância a delimitação do seu papel, uma vez que a sua presença, em alguns casos, é essencial. É relevante, ainda, que a escola reconheça-o enquanto profissional, e entenda o quanto a sua colaboração, se devidamente esclarecida, pode contribuir para o melhor andamento e desenvolvimento da turma toda, não apenas da criança com deficiência.

É fundamental ainda a compreensão do papel dos coordenadores e dirigentes escolares e do professor da sala de recurso multifuncional. Por se tratar de uma equipe, é necessário que os papéis sejam bem definidos. Esse trabalho mostrou que a equipe gestora deixou a desejar em alguns momentos. Mesmo compreendendo que suas funções burocráticas, muitas vezes emperram o trabalho pedagógico, faltou principalmente às coordenadoras, apoiar e colaborar com os professores nos aspectos mais práticos e, principalmente nos momentos voltados para o planejamento das aulas.

Percebemos que faltou às coordenadoras orientar e esclarecer às professoras sobre aspectos referentes às suas funções. Entendemos que, ambas também não tinham formação específica para a educação especial, fato que não justifica a dificuldade no atendimento às questões básicas tanto de planejamento, quanto de organização de sala e de materiais. Questões essas que perpassam todos os alunos de uma sala de aula, que não necessariamente deverá contemplar apenas o atendimento da criança com deficiência ou da criança autista.

Ao profissional da sala de recurso multifuncional, função recente no município, pois apenas no ano de 2011 após o término da pesquisa, a escola foi contemplada com uma sala. Contudo, pudemos acompanhar o trabalho realizado por uma professora de outra escola no acompanhamento e orientação. Infelizmente, por muita demanda, talvez, limitou-se a duas visitas à escola e com a justificativa de conhecer a aluna em sala. Ainda que esta aluna seja atendida no contraturno, a professora da SRM não buscou contato com as participantes PR e PA.

Finalizamos discutindo que a grande necessidade apontada nesse trabalho foi a da formação dos professores. Percebemos que falta aos profissionais o entendimento de inúmeras questões, gerais e específicas, para as quais a solução mais adequada, parece ser encontrada na formação em serviço. Outra necessidade urgente é o entendimento da inclusão dos alunos com deficiências mais graves, como no caso do autismo. Falta aos profissionais, entender e acreditar nos benefícios da inclusão desses alunos, bem como suas potencialidades, deixando de lado as práticas escolares tradicionais e excludentes historicamente concretizadas.

Embora defendamos e acreditemos na inclusão dessas crianças, não podemos desconsiderar a falta de profissionais especializados em educação especial, que estejam na escola. Não podemos desconsiderar a importância dessa modalidade dentro das instituições de ensino, sejam públicas ou privadas. É fundamental que a educação especial não seja esquecida, pois sabemos que muitos problemas vão além da escola, por isso, a necessidade de profissionais qualificados para colaborar nesse complexo processo.

São inúmeras as temáticas para pesquisas futuras e outras que possam dar continuidade a esse estudo. Entre elas e, a partir dos resultados levantados com este trabalho, elegemos algumas que consideramos importantes, por exemplo: analisar o

papel da equipe escolar, bem como o papel e a função do coordenador pedagógico, para sua melhor contribuição no processo de inclusão. Investigar o papel dos profissionais da Educação Especial, com viés colaborador dentro da escola; compreender o relacionamento da escola com a família, etc.

Por fim, apontamos a necessidade de pesquisas que busquem compreender e definir o papel do profissional de apoio em sala de aula. Entendemos que está é uma função importante, desde que bem definida, e organizada. É fundamental que estudos futuros avaliem melhor a parceria entre esse professor, o professor regente e o professor da sala de recursos multifuncional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. FERREIRA, W. IRELAND, T. ARREIROS, D. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; BOOTH, T; DYSON, A; *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge Falmer, 2006.

ALVES, D. de O. Os desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: MENDES, E. G. (Org.) *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

_____. *Sala de recursos multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

AMARO, D. G. *Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

ANDRE, M. *Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-168, jan./mar. 2008.

ASSUMPCAO JR, FRANCISCO, B e PIMENTEL, Ana Cristina M. *Autismo infantil*. Rev. Bras. Psiquiatr. [online]. 2000, vol.22, suppl.2, pp. 37-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3795.pdf>. Acesso em: 01/12/10.

BARDY, L. R. *Objetos de aprendizagem em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores*. Dissertação (mestrado). São Carlos: UFSCar, 2010.

BARDIN. L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARON-COHEN, S. Theory of mind and autism: A fifteen year review. Em S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Orgs.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed., pp. 3-20). London: Oxford University Press, 2000.

BARANEK, G. T. Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2002.

BARROS, W. M. B. Educação especial e educação inclusiva: desafios para a construção do direito à educação. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2007, vol.13, n.2, pp. 293-294. ISSN 1413-6538.

BEYER, H. O. A criança com autismo: propostas de apoio cognitivo a partir da “teoria da mente”. In: BAPTISTA, C. R. BOSA, C. (Orgs.) *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. *Constituição Federal*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: MEC/SEESP, 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, 2008.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação. *Resolução N.º 2, de 11 de setembro de 2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2001b.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação. *Resolução N.º 04, de 02 de outubro de 2009*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2009.

BOSA, C. A. *As relações entre autismo, comportamento social e função executiva*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v14n2/7855.pdf>. Acesso em: 09/07/2010.

_____. *Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002, pp. 77-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a10v15n1.pdf>. Acesso em: 09/07/2010.

_____. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.28 suppl.1 São Paulo May 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500007&script=sci_arttext. Acesso em: 10/07/2010.

BUENO, J. G. Da S. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: Generalistas ou Especialistas*. Revista Brasileira de Educação Especial, 1999.

_____. MENDES, E. G. SANTOS, R. A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2008, 477 páginas.

_____. *Função social da escola e organização do trabalho pedagógico*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR.

_____. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CACALANO, E. N. K. PRIETO, R. G. et. all. *Políticas públicas de inclusão escolar e formação de professores especializados em educação especial*. Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, 2010.

CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. *Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura*. Florianópolis: Revista Psicologia e Sociedade, 2009.

CORREIA, B. *Alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Portugal: Porto Editora, 1999.

COZBY, P. C. *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. Tradução: Paula Inez Cunha Comide, Emma Otta. São Paulo: Atlas, 2003.

CURY, C. R. J. *A educação básica no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 de julho de 2010.

_____. *Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

COMED. Conselho Municipal de Educação. *Deliberação n.028, de 05 de Dezembro de 2006*. Diário Oficial, Ano VIII n.1928. Dourados, MS.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para todos*. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível no endereço:<http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/educacao1/declmundeductodos.htm>. Acesso em 12/05/2010.

DENARI, F. E. Dimensões teórico-práticas da Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C e SILVA, L. C. da (cols.). *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DORZIAT, A. Educação Especial e Inclusão Escolar (prática e/ou teoria). In: DECHICHI, C e SILVA, L. C. da (cols.). *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

FILHO, B. J. F. CUNHA, P. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FREITAS, M. C. de; MENDES, E. G. *Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular*. Santa Maria: Revista "Educação Especial" v. 22, n. 35, p. 339-350, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 25/08/2010.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azevedo. *Formação Continuada dos Profissionais do Ensino*. Cadernos Cedes. Campinas (SP): Papirus, nº 36, 1995.

FRITH, U. *Autism*. Scientific American Mysteries of the Mind, Special Issue, 7(1), 92-98, 1997.

GIARDINETTO, A. R. dos S. B. *Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa TEACCH e do Currículo Funcional Natural*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: UFSCar, 2005.

GIORGI, H. O. P. *Sala de recursos em São Bernardo do Campo: possibilidades e limites do apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva*. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2007.

GLAT, R. & FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, L. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: http://www.acessibilidade.net/at/knit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf. Acesso em 20/01/2011.

_____. & FONTES, R. de S. & PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. In: *Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã*. Editora Unigranrio, n 6º, Duque de Caxias/RJ, 2006. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf. Acesso em: 15/11/2010.

_____. e BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

_____. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

_____. e PLETSCHE, M. D. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede pública do município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, A. A. OSÓRIO, A. C. do N. *Da educação especial à educação na diversidade: escolarização, práticas e processos*. Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

GOMES, C. G. S. MENDES, E. G. *Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 375-396. ISSN 1413-6538.

HONORA, Márcia e FRIZANCO, Mary. L. *Esclarecendo as Deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva*. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2008.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos promórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KOBAYASHI, D. E. do A. S. *Educação Inclusiva: Possibilidades e Desafios para uma Escola Pública Estadual de Campinas*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp Programa de Pós Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, 2009.

KUPFER, M. C. M. *Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância*. *Psicol. USP* [online]. 2000, vol.11, n.1, pp. 85-105. ISSN 0103-6564. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642000000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01/12/10.

LAMPREIA, Carolina. *Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica*. *Psicol. estud.* [online]. 2003, vol.8, n.1, pp. 57-65. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a08.pdf>. Acesso em: 01/12/10.

_____. *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. Estudos de Psicologia: Campinas, 2007.

_____. *Os Enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: Uma Análise Preliminar*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004.

LEON, V. de. BOSA, C. A. Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R): Elaboração da versão brasileira. In: In: CAMARGOS Jr. W e colaboradores. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

LIMA, M. S. L. *Vida e trabalho – articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores*. In: MEC, Brasil. Formação contínua de professores. Boletim 13, 2005. Disponível em:

<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf> Acesso em 30/05/2011.

MALOTT, R. W. *Comportamento Autista, Análise do Comportamento, e o Gene*. Michigan: Universidade Western Michigan/Departamento de Psicologia, 2004. Disponível em: <http://dick-malott.com/autism/autistagene/#1>. Acesso em: 16/10/2010.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, C. F. F. da C. ARRUDA, S. L. S. *Autismo infantil e vínculo terapêutico*. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2007, vol.24, n.1, pp. 115-124. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2007000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01/12/10.

MARQUES, M. B. MELLO, A. M. S. R. de. TEACCH – Treatment and Education of Autism and Related Communication Handcapped Children. In: CAMARGOS Jr. W e colaboradores. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. *Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira*. Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense. Educação Especial e Inclusiva. N.7 (maio 2003) – Niterói: EdUFF, 2003. p.11- 18.

_____. *Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas*. In: MENDES, E. G. e ALMEIDA, M. A. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

_____. *Desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil*. In: MENDES, E. G. (Org.) *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. São Paulo: Revista Perspectiva, 2000, vol.14, no.1, p.98-110.

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2006.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G. (Org.) *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

_____. et. all. Professores de Educação Especial e a Perspectiva da Inclusão Escolar: uma nova proposta de formação. In: _____ e ALMEIDA, M. A. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

_____. *Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa*. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 1, p 3-25, jun. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 23/06/2010.

_____.; TOYODA, C. Y. Projeto S.O.S Inclusão – consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. In: DECHICHI, C e SILVA, L. C. da (cols.). *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

MICHELS, M. H. Formação docente na política de educação inclusiva: um novo professor para uma nova sociedade? In: ANACHE, A. A. OSÓRIO, A. C. do N. *Da educação especial à educação na diversidade: escolarização, práticas e processos*. Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

MITTER, Penny e MITTLER, Peter. *Rumo à inclusão*. Pro-posições. v. 12. n. 2-3 (35-36).jul.-nov. 2001.

_____. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, M. C. M. *Uma possibilidade de escola para todos: a formação continuada de professores em educação especial*. Revista de Educação PUC-Campinas, n.11, novembro/2001.

MOURA, P. J de, SATO, F. MERCADANTE, M. T. *Bases Neurobiológicas do Autismo: Enfoque no domínio da sociabilidade*, 2003. Disponível em [HTTP://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Grasuação/Mestrado/Disturbios_do_Desenvolvimento/Publicações/volume_V/bases_neurobiológicas](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Grasuação/Mestrado/Disturbios_do_Desenvolvimento/Publicações/volume_V/bases_neurobiológicas). Acesso em 02/08/2011

NERES, C. C. As relações estabelecidas na sala de aula e na escola como reveladoras das práticas de (ex) inclusão. In: _____ e ALMEIDA, M. A. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

NETO, E. A. P. *A ambivalência do papel do professor de apoio permanente em salas regulares do ensino fundamental*. 2009. 47f. Trabalho De Conclusão De Curso (Graduação Em Pedagogia) – Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2009.

NOVOA, A. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos às pobreza das práticas*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 1999.

NUNES, Débora Regina de Paula e NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. *Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas*. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2010, vol.16, n.2, pp. 297-312.

OLIVEIRA, E. de; MACHADO, K. da S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

Organização Mundial de Saúde [OMS]. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORRÚ, S. E. *A formação de professores e a educação de autistas*. Revista Iberoamericana de Educación, 2003. Disponível em: Disponível. em: <http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>, 2007. Acesso em 15 de julho de 2010.

PACHECO, J. et all. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Tradução: Gisele Klein. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Maria Amélia Almeida. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAVONE, S. RUBINO, R. *Da estereotipia à constituição da escrita num caso de autismo: Dois relatos...um percurso*. *Estic* [online]. 2003, vol.8, n.14, pp. 68-89. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/estic/v8n14/v8n14a07.pdf>. Acesso em 01/12/10.

PELOSI, M. B. NUNES, L. R. O. de P. *Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar*. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2009, vol.15, n.1, pp. 141-154.

PINHEIRO, M. I. S. CAMARGOS Jr., W. A teoria da mente e aplicação nos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento. In: CAMARGOS Jr. W e colaboradores. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

PLETSCH, M, D. e GLAT, R. *O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica*. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 41/2, ISSN: 1681-5653. Disponível em: <http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>, 2007. Acesso em 15/12/2010.

RAPIN, I. Historical data. Em I. Rapin (Org.), *Preschool children with inadequate communication. Developmental language disorder, autism, low IQ* (pp. 58-97). London: Mac Keith Press, 1996.

RAPOLI, E. A. e cols. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

RUSSO, M. J. de O. *Alunos com deficiência no ensino regular: e agora professor vamos falar de inclusão?* Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2007.

RUTTER, M. Language disorder and infantile autism. In: M. Rutter & E. Schopler (Orgs.), *Autism a reappraisal of concepts and treatment* (pp. 85-104). New York: Plenum Press, 1976.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2009.

SANTOS, M. P. dos. *Educação Inclusiva: redefinindo a educação especial*. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0304/08_artigo_santos.pdf. Acesso em: 05/02/2011.

SCHWARTZMAN, J. S. *Autismo Infantil*. São Paulo: Memnon, 2003.

SENNÁ, L. A. G. Formação Docente e Educação Inclusiva. Cadernos de Pesquisa. v. 38, n. 133, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a09v38n133.pdf>. Acesso em: 15/12/2010.

SILVA, F. de C. T. Quem são os alunos com deficiência para a escola? Dimensões da cultura escolar. In: ANACHE, A. A. OSÓRIO, A. C. do N. *Da educação especial à educação na diversidade: escolarização, práticas e processos*. Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

SOBRINHO, F. de P. N. NAUJORKS, M. I. *Pesquisa em Educação Especial o desafio da qualificação*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

TREVARTHEN, C. e cols. *Children with autism*. Diagnosis and interventions to meet their needs (2nd ed.). London: Jessica Kingsley, 1998.

VIZIM, M. *Avanços e impasses nas Políticas Públicas de Inclusão: O centro de Atenção à Inclusão Social de Diadema*. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente*. O desenvolvimento de processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANATA, E. M. *Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. 185f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

WINDHOLZ, M. H. Autismo Infantil: terapia comportamental. In: Schwartzman, J. S. e colaboradores: *Autismo Infantil*, São Paulo: Memnon, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Natacya Munarini Otero Caetano, portadora do RG 1421942, pedagoga, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, venho solicitar autorização para realizar o projeto “Avaliação de um Programa de Formação Continuada para Professores de Educação Infantil nas escolas regulares do Município de Dourados”, com o responsável _____ .Os objetivos desse trabalho são: a) conhecer, descrever e discutir como ocorre a formação de professores que atuam com crianças com deficiência mental; b) promover, ampliar e/ou aperfeiçoar as competências de professores de alunos com deficiência mental, por meio de um programa de formação continuada; c) elaborar, aplicar e avaliar um programa de formação de professores.

Os dados serão coletados na escola, durante as sessões de observação e filmagem para então serem analisados e discutidos na dissertação de Mestrado que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação. Todos os dados coletados também poderão ser utilizados no futuro **somente** com fins científicos, em publicações e apresentações profissionais. Entretanto o nome do responsável, professores e aluno envolvidos não serão mencionados em **qualquer circunstância**.

O consentimento na participação é voluntário e pode ser retirado assim que isto afete a relação com qualquer um dos indivíduos (pais, alunos, escola, professores e pesquisadora).

Data: _____

Professora ou responsável: _____

Pesquisadora responsável: _____

(Natacya Munarini Otero Caetano)

Contato: (67) 9254-7714

ANEXO 2



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Autorização

Eu, _____, autorizo a realização de filmagens/gravações/fotografias das atividades realizadas por meu/minha filho(a), _____, na Escola Municipal Januário Pereira de Araújo, a serem utilizadas como parte do projeto “*Avaliação de um Programa de Formação Continuada para Professores das Séries Iniciais nas escolas regulares do Município de Dourados*”, sob a responsabilidade da Pedagoga e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Natacya Munarini Otero Caetano, com a orientação da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins. Tais registros poderão ser utilizados, no futuro, em publicações e apresentações profissionais. Lembramos, que o nome do aluno, bem como de todos os envolvidos nas atividades, não serão mencionados em nenhuma circunstância. O consentimento para a realização das filmagens/gravações/fotografias é voluntário e pode ser retirado assim que isso afete a relação com qualquer dos envolvidos.

Certa de poder contar com a colaboração de todos para a realização deste trabalho, coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Natacya Munarini Otero Caetano

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Contato: 9254-7714/8421-8583

ANEXO 3

Entrevista inicial

Roteiro de entrevista para caracterização das professoras

Título do Projeto: **Avaliação de um Programa de Formação Continuada para Professores de Educação Infantil nas escolas regulares do Município de Dourados: um estudo na área da deficiência mental.**

Objetivo Geral:

– Avaliar um programa de formação para professoras da Educação Infantil, visando o desenvolvimento de habilidades básicas para o atendimento de crianças com deficiência mental.

Objetivos Específicos:

- 2) Conhecer, descrever e discutir como ocorre a formação de professores que atuam com crianças com deficiência mental;
- 3) Promover, ampliar e/ou aperfeiçoar as competências de professores de alunos com deficiência mental, por meio de um programa de formação continuada;
- 4) Elaborar, aplicar e avaliar um programa de formação de professores.

5) Identificação

Nome: _____

Escola: _____

Série: _____

6) Questões

01) Qual sua formação acadêmica?

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Completo

() Especialização (cursando e/ou completo). Qual? _____

() Cursos de formação continuada. Qual? _____

02) Qual o ano de sua formação e há quanto tempo atua em Educação?

_____.

_____ anos.

03) E em Educação Especial?

_____ anos.

04) Com qual dessas deficiências já trabalhou em sua carreira profissional, e por quanto tempo?

() Deficiência Mental. _____ anos.

() Deficiência Física. _____ anos.

() Deficiência Visual. _____ anos.

() Deficiência Auditiva. _____ anos.

() Múltipla deficiência. _____ anos.

() Outras. Especifique qual(is) e quanto(s) anos: _____.

05) Que tipo de apoio você recebe para atuar com as crianças com necessidades educacionais especiais?

() Secretaria Estadual de Educação

() Secretaria Municipal de Educação

() Escola em que atua

() Outros. Especifique: _____

06) O que você pensa sobre os diferentes tipos de ajuda que precisaria ter?

() importante

() muito importante

() indispensável

() desnecessário

Por que? _____

07) Como você vê o apoio que você recebe?

08) Quais as suas necessidades em sala de aula?

09) O que você pensa do fato de ter um aluno com necessidades educacionais especiais incluído em sua sala?

10) Neste ano, quais são as suas principais dificuldades em atuar com alunos com necessidades especiais?

11) Comentários.

ANEXO 4

Entrevista de validade social com a equipe escolar

Objetivos da entrevista:

Conhecer e descrever as impressões e a opinião da equipe escolar (coordenadoras, diretora, professora regente, professora substituta e professora do apoio) frente ao trabalho realizado na escola.

Questão 1. O que você pensa da inclusão na sua escola? Quais avanços já conquistou? E quais dificuldades ainda encontra no trabalho com as crianças com DEFICIÊNCIA em geral? E com a C.?

Questão 2. Em quais aspectos a pesquisa contribui para o andamento da escola? E da turma da C. em específico?

Questão 3. Como você vê a presença de uma pessoa estranha no espaço escolar?

Questão 4. Como você vê as intervenções feitas?

Questão 5. Nós ajudamos a escola? De que forma? Atrapalhamos? Como?

Questão 6. Pensando em continuar, para o próximo ano, qual caminhos deveríamos seguir? Por onde, na sua opinião, seria fundamental e necessário começar? Quais atividades poderiam ser realizadas?

Questão 7. Na sua opinião, quais apoios são necessários para o atendimento das crianças?

Questão 8. Quais apoios ainda não tem? Quais gostaria?

Questão 9. Qual apoio vocês recebem da Secretaria Municipal de Educação e do setor de Educação Especial? Como você vê esse apoio?

Questão 10. São disponibilizados profissionais especializados para a escola? Quais são? Como eles atuam?

Questão 11. Qual formação a Secretaria de Educação oferece para inclusão e para o atendimento a criança com deficiência? O que você acha?

Questão 12. Tendo em vista a pesquisa realizada na escola, e a minha breve experiência enquanto pedagoga, qual conselho você me daria sobre a prática do pedagogo na escola com as crianças com DEFICIÊNCIA?

