

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES AUXILIARES DA REDE DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SANTOS¹

STUDENTS WITH DISABILITIES: SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE ASSISTANT TEACHERS OF ELEMENTARY EDUCATION OF SANTOS' CITY

Mariana R. S. Barbosa Cintra de SOUZA²

Andrea Perosa Saigh JURDI³

Marcos Alberto Taddeo CIPULLO⁴

RESUMO: o processo de inclusão escolar aponta discursos e práticas divergentes no encontro entre políticas públicas e ações do cotidiano escolar. Para desvelar as bases desse desencontro, este trabalho objetivou conhecer e analisar as representações sociais que os professores auxiliares da rede municipal de ensino fundamental do município de Santos, SP, têm dos alunos com deficiência e seu processo de inclusão escolar. Nesse artigo apresentamos o material produzido por três professores auxiliares. Como procedimentos de coleta de dados foram utilizados o instrumento desenho história e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados teve por base a teoria das representações sociais. A representação social apreendida por meio das entrevistas denota uma prática que ainda carrega resquícios da percepção do modelo biomédico, com atuação focada em determinado diagnóstico, sem vistas ao trabalho com promoção à acessibilidade e às estratégias de participação dos alunos em seu contexto de grupo e classe. Observou-se, também, o predomínio do pensamento do professor auxiliar detentor de conhecimentos específicos a respeito das deficiências, aproximando-o do professor de Atendimento Educacional Especializado e uma tendência à individualização do processo educacional. Com este estudo pretendeu-se ampliar a reflexão sobre as práticas do cotidiano escolar, contribuindo para qualidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Educacional; Deficiência; Educação Especial; Representações sociais.

ABSTRACT: There are several divergent practices and methods on school inclusion when the public policies and the actions taken in a daily-basis are compared. In order to unravel these disparities, this paper aims to understand and analyze the social representation the substitute teachers of elementary school level, in the city of Santos, have of students who present difficulty on the inclusion process. This paper presents data produced by three assistant teachers who used semi structured interviews and Drawing-and-story procedures. The data analysis was based on the theory of social representations. The social representation acquired through the interviews shows that the practices on the classroom still carry traits of the biomedical model, where the focus of the actions are based on a specific diagnosis, and not on promoting the accessibility of these students and strategies to support them inside the group; also was noticed the importance of the ideas of the assistant teachers, who have a deeper knowledge on the hardships of these students on helping the full-time teacher as well as a tendency of having personalized educational processes designed in the classrooms. This paper aims to broaden the discussion of routine processes in the elementary schools in order to contribute to the quality of education.

KEYWORDS: Educational Inclusion; Disabilities; Special Education; Social Representation.

¹ Esse artigo é parte do projeto de iniciação científica desenvolvido nos anos de 2013-2014, com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Assistente Social graduada pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Baixada Santista. Trabalha na Prefeitura de São Paulo, atuando na proteção social básica.

³ Terapeuta Ocupacional; Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (UNIFESP); Docente do Curso de Terapia Ocupacional, credenciada junto ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde (Mestrado) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (modalidade profissional) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Baixada Santista.

⁴ Músico e Psicólogo; Mestre e Doutor em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Professor Assistente Doutor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Baixada Santista.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil tem passado por mudanças e reestruturações. Repensando sua prática, tem sido foco de atenção de estudiosos da área em função de mudanças sociais e políticas que vêm ocorrendo no panorama nacional e internacional.

Autores como Jannuzzi (1992), Aranha (1991), Bueno (1999) e Mendes (1995) nos fornecem dados importantes sobre o processo histórico da Educação Especial, salientando a vertente médico-pedagógica dessa modalidade de ensino que permaneceu subordinada ao médico, não só em relação ao diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares.

Ao partir do pressuposto de que a educação das crianças com deficiência deveria ser orientada pelo médico, introduziu-se um aspecto novo na segregação de pessoas com deficiência: criou-se um mecanismo de diferenciação mais sutil, afunilando ainda mais a seleção de quem poderia estar na escola ou não. A premissa básica, no início do século XX, era a de que a educação de pessoas com deficiência deveria ser feita de maneira separada das demais.

Construiu-se uma visão de Educação Especial em que a cura, a reabilitação, a eliminação de comportamentos inadequados constituíram-se como eixo central da educação escolar de pessoas com deficiência, definindo ao longo da história da educação, uma correlação imediata entre deficiência e Educação Especial, estabelecendo que sua clientela fosse os indivíduos caracterizados como deficientes, concepção esta determinada pelas condições do indivíduo em atender às exigências sociais, seja pelo desempenho escolar, pelo trabalho ou pelo lazer. (JURDI, 2004).

Desta forma, a Educação Especial permaneceu centrada nas peculiaridades da população absorvida por ela, reduzindo sua ação de tal modo que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência.

As mudanças sociais e educacionais que vêm ocorrendo, ao longo das últimas décadas, reafirmam a necessidade de mudanças no campo da Educação Especial. A educação inclusiva traz novas perspectivas à população com deficiência, mas não exclui, ou extingue a Educação Especial. Acompanhando esse processo de mudança as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) amplia o caráter da educação especial ao colocar o atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar à escolarização de pessoas com deficiência (BRASIL, 2010)

Em 2008, o Ministério da Educação define os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), provocando desdobramentos importantes nas políticas públicas municipais em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência, com Altas Habilidades e/ou Superdotação e com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Se o modelo da educação inclusiva veio romper a relação direta deficiente – Educação Especial, essa Política Nacional sinaliza um novo conceito de Educação Especial e enseja novas práticas de ensino, com vistas à garantia do direito à educação para todos. (BRASIL, 2008)

Os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são: o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades nas escolas regulares, orientando os sistemas

de ensino a fim de promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e Articulação inter-setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.7).

Nessa perspectiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, sem deixar de promover o atendimento às necessidades educacionais especiais dessa população. Como um dos recursos utilizados, a Política propõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deverá ser realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos especializados. Ao organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, os sistemas de ensino devem disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras. (BRASIL 2008, p.9).

Portanto, esse documento traz novos referenciais para a Educação Especial como modalidade de ensino cuja função é complementar ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. E aponta com precisão a interdisciplinaridade como fator fundamental no apoio à escolarização dessa população.

Ao propor em seus objetivos que se constitua uma rede de apoio e articulação intersetorial para a implementação de políticas públicas, a Política Nacional nos afeta sobremaneira. Na articulação entre saúde e educação novas práticas podem ser formuladas para efetivação da escolarização das pessoas com deficiência. E isso faz com que novos atores sejam chamados para construir o que a política aponta.

O município de Santos, no estado de São Paulo, desenvolve uma série de projetos destinados à inclusão escolar nas 80 Unidades Municipais de Educação (UME) da cidade. O município assume como objetivo o ensino da vivência com a diversidade, de forma a se compreender as potencialidades das pessoas, suas singularidades e diferenças. Dessa forma, busca-se romper com preconceitos e discriminações que permeiam a sociedade. No âmbito educacional procura-se incentivar a reflexão dos professores e dos demais profissionais da educação acerca de suas práticas pedagógicas. (PREFEITURA DE SANTOS, 2013)

Um dos projetos refere-se à contratação de professores auxiliares de classe que têm a função de atender “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem limitar sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” e alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, os quais “apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil).” Cada professor pode se dedicar até a três turmas ou classes. (PREFEITURA DE SANTOS, 2013, p. 10)

O professor auxiliar assume seu cargo com mais de uma função, com a responsabilidade social de agregar um caráter humanizado ao sistema de educação, com vistas a promover a

inclusão escolar e erradicar as formas de discriminação e exclusão societárias. Assim, faz-se urgente a necessidade de entender como se efetiva essa política e como se concretiza a atuação profissional com base na educação inclusiva.

Esse artigo tem por objetivo conhecer e analisar a representação social que os professores auxiliares da rede municipal de ensino fundamental do município de Santos têm dos alunos com deficiência e seu processo de inclusão escolar.

MÉTODO

O estudo foi realizado em nove escolas municipais de ensino fundamental localizadas na cidade de Santos, SP, no período de março a novembro de 2014. A escolha das escolas foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação após a leitura e aprovação do projeto de pesquisa. As unidades de ensino foram contatadas pela pesquisadora, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade sob o parecer nº 184.766, em 2013.

Feito o contato com as professoras auxiliares, seis delas aceitaram participar da pesquisa. É importante salientar que havia, no período do estudo, na rede municipal de educação de Santos cerca de 300 professores auxiliares em exercício. Porém, a escolha do método de pesquisa não conseguiria estudar esse número de profissionais. No universo de nove escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação, apenas seis professoras aceitaram responder ao roteiro de entrevista semiestruturada e a aplicação do instrumento desenho estória. Para esse artigo foram selecionados três sujeitos para apresentação dos resultados e discussão. Após a apresentação da proposta aos educadores e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, iniciou-se a coleta de dados.

Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas com professores auxiliares de classe de escolas e regiões distintas da cidade de Santos. A aplicabilidade do tipo de entrevista semiestruturada se justifica pela sua característica de focar em um assunto sob o respaldo de um roteiro com perguntas principais, podendo ser acrescida de questionamentos posteriores, conforme necessidades no decorrer da entrevista. Configura-se um campo propício para que os relatos sejam postos de forma mais livre. (MANZINI, 1990; 1991)

Buscamos trabalhar com uma metodologia capaz de propiciar um espaço confortável e favorável para que os professores pudessem se expressar livremente. Como abordagem inicial, utilizamos uma adaptação do instrumento “Desenho-Estória”, que se trata de um estímulo às percepções temáticas e que se compõe pela “associação de processos expressivo-motores (entre os quais se inclui o desenho livre) e processos aperceptivos dinâmicos (verbalizações temáticas)” (TRINCA, 1997, p.13). A adaptação técnica se fez necessária devido ao objetivo do uso do material, que era o de proporcionar um ambiente favorável a que os professores colocassem suas percepções e pontos de vista a respeito do tema tratado, e não o de fazer uma análise psicológica.

Em cada uma das entrevistas foi pedido para que o professor auxiliar desenhasse uma criança sem deficiência, desse um nome a ela e falasse sobre sua rotina, relação familiar, relação com os colegas de escola, sobre quem era essa criança. Em seguida, foi solicitado um desenho

de uma criança com deficiência, realizado de tal modo que seguisse o mesmo modelo de estória a ser contada.

Após o término das entrevistas, gravadas em áudio, autorizadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os conteúdos foram transcritos, proporcionando uma releitura do material e uma análise mais detalhada. Os depoimentos foram considerados a partir de posicionamentos dos professores auxiliares à luz de referenciais teóricos.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL ENQUANTO CONVITE DE ANÁLISE

A teoria das representações sociais nos convida a pensar a prática dos professores auxiliares da rede de ensino fundamental do município de Santos em interação com alunos com deficiência. Segundo Minayo e Cavalcante (2009, p. 58):

Estudar as representações sociais é buscar conhecer o modo como um grupo humano constrói um conjunto de saberes e expressa sua identidade, atribui sentido a uma diversidade de objetos e, principalmente, constrói códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade.

Ribolla e Fiamenghi (2007) afirmam que a teoria das representações foi desenvolvida por Serge Moscovici, psicólogo social, na década de 60. Três dimensões são constitutivas para essa teoria: o cognitivo, o afetivo e o social. Dessa forma, esses aspectos se inter-relacionam e configuram o que Moscovici (1994) considera como um campo do senso comum contemporâneo. A Teoria das Representações Sociais pode colaborar na compreensão da representação de como os professores auxiliares compreendem a deficiência, na medida em que nos convida a pensar sobre o processo que estamos vivenciando, a inclusão de estudantes com deficiências na escola comum. Entretanto, é preciso considerar-se que um objeto só se torna uma representação social quando passa a fazer parte de um coletivo, parte do senso comum, reificado, quando um grupo dá significado a esse objeto (BARBOSA, 2014).

O objetivo da Teoria das Representações Sociais é explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade, pois as representações sociais são ao mesmo tempo individuais e sociais (BARBOSA, 2014).

Para a análise dos D-E (TRINCA, 1997) foi realizado um estudo buscando significações e representações contidas em cada um dos desenhos. Assim, buscamos analisá-los individualmente relacionando-os com as estórias dos personagens criados e com as exposições feitas durante as entrevistas. Aspiramos apreender as percepções contidas nas entrelinhas dos discursos e nos posicionamentos declarados dos professores auxiliares. Os nomes dos professores são fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

Para um embasamento da análise dos materiais, utilizamos da análise de conteúdo proposta por Franco (2008). Foram montados quadros de análise com o núcleo direcional do sujeito, caracterizado pelo sujeito da fala; com unidade de contexto, que “é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado” (FRANCO, 2008, p. 47); com unidade de registro composta pela menor parte do conteúdo; e por último, o “núcleo temático” que sintetiza o tema tratado. O núcleo temático se caracteriza pelas categorias de análises encontradas nas entrevistas que, no caso, foram duas: o papel do professor auxiliar de classe e a inclusão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Produção: Fátima – Professora auxiliar de classe

Imagem 1



Imagem 2



Imagens 1 e 2 – Desenhos realizados pela professora Fátima.

A Professora auxiliar Fátima deu o nome igual ao de sua filha à criança sem deficiência (ilustração da esquerda) que desenhou, chamando-a de Marina (Imagem 1). Assim, caracterizou-a como:

uma criança dócil, uma criança esperta, interessada. Uma criança que sabe se expor, se colocar diante de uma dúvida, uma criança que gosta de brincar, que gosta de contar história. [...] Se dá bem com os pais, gosta dos pais, gosta dos irmãos... É muito solícita, prestativa.

A descrição de Marina se aproxima à de uma menina idealizada à perfeição. Sociável, feliz, inteligente e afetiva. Seu desenho qualifica uma criança alegre e que traz seus braços para frente, com as mãos abertas.

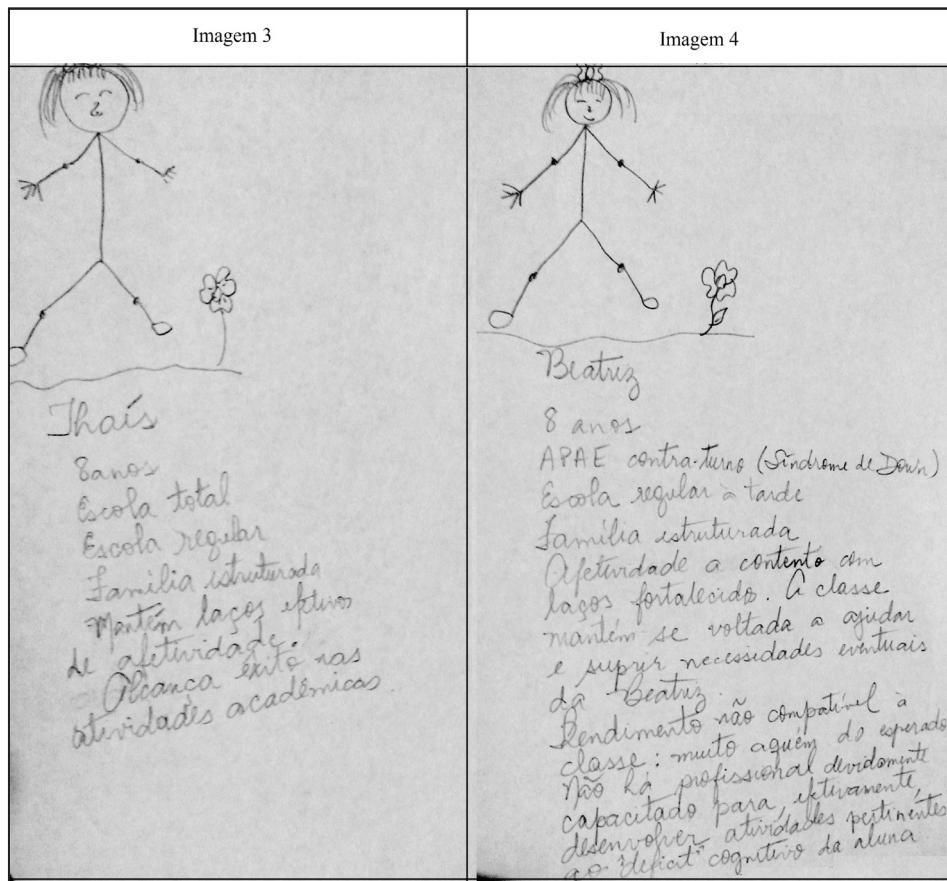
Kátia (imagem 2) é uma criança de 7 anos e que tem deficiência mental. Apesar de também ser feliz e socializável, dificuldade e medo são apontados como suas características. Para a professora, ela é tida como “tadinha”, o que remete à coitada, à pessoa digna de que as outras sintam dó. No desenho ela é retratada com as mãos para trás.

De modo geral, as duas ilustrações são muito parecidas. A posição das mãos de Marina e de Kátia é o diferencial mais marcante. Enquanto a menina sem deficiência posiciona os braços abertos e esticados para frente, Kátia está com os braços para trás do corpo, escondendo-as. É possível depreender as diferentes possibilidades sobre ter as mãos soltas e livres permite para uma pessoa. Por meio das mãos é possível ter a liberdade de fazer o que se pretende, de não depender de uma ajuda externa para muitas atividades imagináveis. Além disso, o significado de as mãos estarem amarradas, o que remete à incapacidade e impotência, também pode ser considerado. Do mesmo modo que essa criança pode estar escondendo suas mãos, como uma forma de se esquivar do mundo, de não ter uma relação direta com a sociedade. Com uma constante preocupação de se esconder e parecer à semelhança das pessoas tidas como “normais”.

Para Skliar (2006) ao entrarmos na intimidade das práticas pedagógicas e seus discursos e representações, fica evidente que a educação ainda se debate e tenta resolver a ambiguidade que perpassa os modelos teóricos, suas práticas e seus discursos educacionais. Para o autor, existem os que continuam pensando que o problema está na “anormalidade”, no “anormal” e

não que o problema está na “normalidade”, na “norma” e no “normal”. Ao normalizar escolhe-se arbitrariamente uma identidade que passa a ser a única identidade possível e verdadeira.

2. Produção: Claudia – Professora auxiliar de classe



Imagens 3 e 4 - Desenhos realizados pela professora Claudia

Thaís (imagem 3) é uma criança sem deficiência e que tem oito anos de idade. Seu desenho caracteriza uma menina sem boca, sem sorriso e que mesmo no discurso da professora auxiliar, não traz a perspectiva de felicidade, ou até mesmo de ser uma criança alegre: “À tarde ela vai para a escola regular, tem uma família estruturada, basicamente estruturada, mantém laços efetivos de afetividade, alcança êxito nas atividades acadêmicas”. Há também uma flor ao seu lado, como uma companhia.

Beatriz (ilustração à direita) é apresentada pela professora auxiliar como uma criança de oito anos e que tem Síndrome de Down. Ela sorri e também é acompanhada por uma flor, mas essa tem uma folha a mais em seu caule, em comparação à de Thaís. Sobre Beatriz, a professora Claudia a define: “Muito paparicada, ela é o típico exemplo do mimo e que eu também não vejo nada contra. Isso não depõe contra o desenvolvimento dela. A criança precisa ser estável emocionalmente para que ela possa começar a adquirir conhecimento”. No

contraturno escolar, Beatriz frequenta a APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais). Ambas, Thais e Beatriz estão inseridas em ambiente escolar. No entanto, a primeira é retratada como uma criança comum, que apenas cumpre suas responsabilidades e interações sociais. Já Beatriz tem uma superproteção por parte de seus colegas, o que influencia em sua condição emocional. A professora pontua essa necessidade como uma forma de atenuação compensatória às dificuldades dessa criança. A segunda flor retratada apresenta um detalhe a mais, uma folha que traz a diferenciação entre os dois desenhos, entre as duas crianças.

A oferta de um sistema inclusivo de educação, o mais cedo possível, às crianças com necessidades educacionais especiais é fundamental, pois as crianças com qualquer tipo de deficiência, independente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. É preciso que tenham a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente. Com a inclusão, podemos fazer com que alunos com necessidades educacionais especiais sejam expostos a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, a situações de aprendizagem desafiadoras: que sejam solicitadas a pensar, a resolver problemas, a expressar sentimentos, desejos e a formular e tomar iniciativas. (ANHÃO; PFEIFER; SANTOS, 2010).

Ao invés da superproteção, as aulas inclusivas propõem o fomento das redes naturais de apoio. Segundo Stainback e Stainback (2012) tais redes são formadas pelos companheiros, pelo círculo de amigos, pela aprendizagem cooperativa e demais formas de estabelecer relações naturais, ativas e de ajuda entre os próprios alunos.

3. Produção: Márcia – Professora auxiliar de classe

Imagem 5



Imagem 6



Figuras 5 e 6 - Desenhos realizados pela professora Márcia.

Yasmim (imagem 5) é uma criança de oito anos, sem indícios de deficiências fisiológicas, psicológica, biológicas ou anatômicas. Ela é alegre e amorosa, o que pode ser comprovado pelo discurso da professora auxiliar, pelas cores quentes utilizadas em sua ilustração e por sua expressão facial. No desenho, Yasmim aparece rodeada de flores, organismos vivos, e por nuvens azuis. Contudo, o discurso revela também uma criança com dificuldades: “como toda criança que ta em fase de aprendizagem na escola”.

Apesar de ter alegado que iria desenhar um sol, pois “mesmo nos dias de chuva, o sol deve brilhar dentro de nós, não é?”, ela o fez de maneira discreta no canto da folha. Já no caso de Paulo (ilustração à direita), a flor desenhada, sua deficiência é retratada como física, mas que pode ter representação para diversas outras deficiências:

eu vejo a criança como uma flor, e pra mim o deficiente é como uma flor meio quebradinha entendeu? Ela não ta com o seu fluxo vital ali totalmente presente, né? Porque você vê, a seiva é o que corre por dentro... O deficiente tem a seiva, mas tem algum bloqueio que impede aquela passagem da seiva pelo seu corpinho, por ele mesmo. Então eu vejo assim, o deficiente como uma flor meio quebradinha.

Dessa vez as nuvens são roxas e escuras, não há flores ao redor e a terra tem aspecto de seca, infértil. A afirmação de que “mesmo nos dias de chuva, o sol deve brilhar dentro de nós” se manifesta por um sol grande, brilhante e que raia inteiramente. Conforme o desenho, a flor aparece isolada em seu contexto, e não se fala em amizades, mas sim em solidariedade dos colegas. Não há inter-relações no nível humano: “Eles são solidários, eles não praticam o *bullying*. Entre eles sim, eles zoam, mas com o coleguinha que tem necessidades especiais, eles não praticam o *bullying*, pelo contrário, eles auxiliam.”

Em comparação, é possível notar que a criança com deficiência sofre uma desumanização por parte da professora, ao ser retratada como uma flor. Ela se enquadra no reino vegetal, ou seja, não pertence ao reino animal como todas as outras pessoas de sua convivência. Isso retrata uma visão de não pertencimento dessa criança com o resto da sociedade. Sua fragilidade deve-se à falta de nutrientes daquele solo, o que pode ser interpretado como as lacunas que faltam na humanização dessas crianças. Além disso, dentro das interações sociais, as pessoas podem até conversar com uma flor, no entanto não esperam que ela responda, que se posicione, ou que se manifeste. Trata-se de uma relação de passividade e dependência externa.

A concepção de desvio não é algo inerente ao indivíduo e não deve ser compreendido individualmente, mas, sim, a partir de um contexto sócio cultural. Canguilhem (2000) refere que a definição de desvio precede, historicamente, o conceito de deficiência, sendo esta um tipo particular de desvio. Os indivíduos que por algum motivo se distanciam dos padrões estabelecidos pela sociedade como norma são definidos como desviantes ou anormais, sofrendo formas variadas de discriminação e segregação.

Para Diniz et al (2009) habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo. A autora refere que a normalidade, que ora é compreendida como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais é desafiado pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento.

O PAPEL DO PROFESSOR AUXILIAR DE CLASSE E A INCLUSÃO ESCOLAR – RELATO DOS PROFESSORES

Observa-se que o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais caracteriza-se como um grande desafio da contemporaneidade carregado de estigmas e preconceitos. No discurso dos professores entrevistados, a falta de formação profissional aparece como um dos aspectos mais citados e como um empecilho para um efetivo processo ensino-aprendizagem dos alunos atendidos por eles.

Eu to aprendendo na prática mesmo, e a minha prática é sem a formação. Como eu te disse a minha prática é no olhar, no estar presente, em ajudar em alguma coisa... Eu não tenho muito pra dizer porque formação eu não tenho, mas é mesmo no dia-a-dia. A gente ajuda um pouco aqui, um pouco ali, mas são coisas esporádicas.

Apesar de as atribuições previstas ao professor auxiliar de classe (PREFEITURA DE SANTOS, 2013) trazer a perspectiva de subsídio aos alunos, de tal forma que eles possam participar das atividades e do processo educativo dentro de suas realidades, ainda há o predomínio do pensamento em que o professor auxiliar deve ter conhecimentos específicos a respeito de dada deficiência, ser um especialista na área, aproximando-o do professor de AEE. Desse modo, sua atuação e/ou intervenção seria mais assertiva.

A falta de capacitação, eu acho que isso dificulta muito, muito mesmo. Eu acho que só ir pela intuição, só ir pelo “achismo”, a gente tem a tendência de errar. A tendência maior é a do erro, eu acho que a gente tinha que entender mais, se aprofundar mais.

Isso decorre da concepção de deficiência que eles possuem. Para alguns, as necessidades específicas precisam ser contempladas no processo ensino-aprendizagem, o que caracteriza uma visão médico-pedagógica do processo educacional, centrada no aluno.

as crianças, elas têm necessidades específicas e pontuais. E, às vezes, a escola não consegue suprir isso. Não porque a escola é ruim, ou porque a professora é ruim. É porque não tem a formação, a formação específica para lidar com aquele tipo de deficiência.

Conhecer o diagnóstico de uma criança ajuda a determinar uma resposta apropriada, contudo a concepção de educação obteve avanços e novos princípios ao longo dos anos. Mantoan (2015) refere que, pedagogicamente, a inclusão implica na consideração da diferença dos alunos, em processos educacionais iguais para todos. Mas, faz um alerta: a ambivalência dessa situação nos faz andar no fio da navalha. Exige-se de todos que atuam nas escolas um equilíbrio dinâmico entre os sentidos da identidade e da diferença, não cair em diferenciações que excluem e nem pender para a igualdade que descaracteriza o que é singular de cada aluno.

Acredita-se em que as diferenças individuais podem verdadeiramente interferir no desempenho das crianças, assim como o desempenho de um professor também pode ser decisivo nesse aprendizado. Recursos visuais, formas de exposições de aulas, maneiras de organização da classe, são exemplos de decisões tomadas por professores que podem influenciar em todo o desenvolvimento dos alunos. (UNESCO, 1993).

Em relação à articulação entre o professor auxiliar e o professor de classe, no sentido de potencializar o atendimento aos alunos com NEE, os professores entrevistados destacaram que apesar da boa vontade, poucos conseguem ensinar a todos sem a presença do professor

auxiliar.

Por mais boa vontade que tenham, eles não conseguem suprir as necessidades de uma criança especial dentro da sala de aula sem um professor auxiliar.

Em alguns anos a gente ficava sozinhas e não tinha uma auxiliar. Então eu senti na pele mesmo a dificuldade de você com 20, 30 crianças e às vezes não tinha uma auxiliar. Ou chegava depois de muito tempo, quando o ano já estava em andamento.

Muitas vezes colocar a criança e não colocar o auxiliar é difícil para o trabalho, porque aí ele não atende bem nem a criança e nem os seus alunos, fica uma coisa bem tumultuosa. Agora com o projeto de auxiliar já facilita muito porque você vai ali especificamente para atender aquela criança.

Nesse sentido, o professor auxiliar é concebido como um profissional que trabalha junto com o professor titular, auxiliando-o no processo de inclusão escolar. Parrilla (1999) define que o profissional da educação deve ser mais do que um trabalhador que opera e aplica técnicas rigorosas, específicas e cientificamente fundamentadas sobre os alunos. Ele deve ser o profissional da mudança educativa que sabe e aprende a enfrentar alternativas singulares, específicas e concretas.

Então, o professor auxiliar, eu acho assim, que ele vem somar na ajuda pra essa criança. Não que o auxiliar tenha que ficar ali o tempo todo com aquela criança, o papel do auxiliar é fazer com que essa criança seja incluída, que participe de todas as atividades dentro das limitações dela. Mesmo que ela não faça tudo, mas que ela sempre esteja ali, não separando. Eu não costumo pegar a criança e trabalhar só com ela não. Eu acho que tem que ser ali no convívio também com as outras crianças.

É o apoio, é o amparo, estar ali para todos os momentos... Esse pra mim é o processo, é o trabalho do professor auxiliar. Ele tá ali como a própria palavra fala, para auxiliar, auxiliar em tudo o que a criança precisa. É banheiro, é uma água, é precisar trocar uma fralda... Então a gente tem que estar mesmo com essa predisposição de vir porque a gente não sabe com quem a gente vai lidar. Você vem pra escola e você ainda não conheceu sua criança, aí ao longo do tempo você vai aprendendo, faz uma troca entre o que você doa e o que você recebe.

Na participação em sala de aula, uma das professoras auxiliares destaca a relação com o professor titular, revelando conflitos que possam surgir quando não há uma compreensão dos papéis e funções.

Já vi muitos casos em que a professora titular acha que a professora auxiliar está ali medindo força com ela. E na verdade não é medindo, a gente tá somando forças. São duas pessoas atendendo uma sala e dando mais respaldo pras crianças.

Contrariando toda a lógica da inclusão escolar que é tida como um processo de atender e dar respostas à diversidade de necessidades, através de modificações de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias de forma a atender a todas as crianças (UNESCO, 2005), se destaca outra concepção, na qual o professor auxiliar deve se dedicar apenas à criança com deficiência, como um apoio especializado com foco naquela necessidade.

Eu acho que o professor auxiliar, ele deveria auxiliar mesmo as crianças com deficiência, não deveria ser auxiliar de classe. Quando você coloca que é de classe, você engloba e generaliza muito. Eu acho que deveria ser auxiliar do aluno em específico.

Em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que

traz as primeiras considerações acerca da Educação para Todos, as entrevistas revelaram que as professoras concebem-na como um direito adquirido.

Toda criança tem direito a estar dentro da escola, do ambiente escolar. Tem direito ao atendimento individualizado e personalizado.

Não chega a ser personalizado, mas é um direito que lhe cabe. Eu acho que os pais deveriam ser muito bem instruídos com relação a isso. É um direito que cabe à criança ter uma relação normal igual a qualquer outra criança.

Porém, apesar de ser considerado um direito, estar dentro da escola implica, para os professores, a criação de estratégias e suportes que auxiliem o aluno em suas necessidades e novamente esse suporte aparece atrelado à capacitação de todos os profissionais envolvidos.

Porque não adianta colocar a criança para se socializar se ela não tiver um suporte dentro da escola, porque muitas vezes pode ser até mais sofrimento pra ela se ela não tiver um acompanhamento. Agora, eu acho que se tivesse essa capacitação dentro da escola com todas as pessoas, eu acho que ela poderia aprender muito mais.

Outro importante fator apontado pelos professores no processo de inclusão escolar é no que se refere às relações e que são benéficas para a inclusão escolar dos alunos com NEE. Tais apontamentos afirmam a capacidade humanizadora e as possibilidades concretas de socialização que vão para além do caráter educativo.

Eu acho que eles podem aprender com a gente, do mesmo modo que a gente pode aprender com eles. Eu acho que a gente aprende muito mais com eles, do que eles conosco – muito mais.

A gente vê os colegas que pegam o andador pra ele, que quando ele senta no lugar dele, eles tiram o andador de lá. Quando ele vai levantar, um ou outro pega o andador, acompanham ele no banheiro. Então a criança não tem esse preconceito que às vezes o adulto apresenta, a criança é mais espontânea, mesmo sendo aluno já grande.

Eles são solidários, eles não fazem bullying, não praticam o bullying. Entre eles sim, eles zoam, mas com o coleguinha que tem necessidades especiais, eles não praticam o bullying, pelo contrário, eles auxiliam.

Stainback e Stainback (2012) ressaltam que uma escola inclusiva deve proporcionar apoios sociais e docentes a todos os alunos. Para os autores, as aulas inclusivas precisam promover as redes naturais de apoio, a rede de companheiros, o círculo de amigos e a aprendizagem cooperativa. Nesse sentido o professor auxiliar pode ser um dos facilitadores da relação do aluno com deficiência e a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da inclusão escolar tem ganhado formas, desenhos e delimitações cada vez maiores conforme se efetiva o debate acerca da temática. Observa-se um aumento das ações desenvolvidas no âmbito da Educação Especial, no entanto com uma desconexão entre as propostas e suas práticas.

Apesar de ser uma medida de esfera municipal, a implantação de professores auxiliares de classe nas escolas, caracteriza-se como grande avanço não só para o sistema de educação, como também para a própria população que começa a ter seus direitos sociais efetivados para além das formas de lei. Contudo, além da garantia desses profissionais, deve-se pensar em formas de visar à qualidade das propostas – em capacitações.

Ainda nota-se um despreparo desses professores acerca da compreensão e diferenciação dos conceitos de inclusão escolar e de integração. Conceitos esses que são fundamentais para o início de um trabalho que busque o acesso, a compreensão dos indivíduos em sua totalidade, o trabalho em prol das formas de combate às discriminações, etc.

Nesse contexto, os dados desse estudo permitiram concluir, por meio dos desenhos estórias e dos relatos dos professores, que há por parte de alguns professores auxiliares a concepção de que a pessoa com deficiência ainda ocupa o lugar da diferença, do desviante e, no ambiente escolar ainda está em uma relação de desigualdade.

Percebe-se um descompasso entre a proposta de trabalho do professor auxiliar e a forma como ela ocorre. A representação social apreendida através das entrevistas denota uma prática que ainda carrega resquícios da percepção do modelo biomédico, com atuação focada em determinado diagnóstico, sem vistas ao trabalho com promoção à acessibilidade e às estratégias de participação dos alunos em seu contexto de grupo e classe. Ainscow (2000) refere que a presença constante de um assistente pode constituir uma segurança social para o aluno. Porém, em alguns casos corre-se o risco de a intervenção dos professores auxiliares funcionar como barreira entre os alunos e seus colegas ou entre o aluno e professor titular da sala.

Assim, faz-se necessário repensar as formas como se organizam as estruturas educacionais e suas estratégias de promoção à inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. *O Processo de Desenvolvimento de Práticas mais Inclusivas em Sala de Aula*. Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for All, organizado pela “British Education Reserach Association”, em Cardiff. Setembro de 2000.

ANHÃO, P.P.G.; PFEIFER, L.I.; SANTOS, J.L. Interação Social de Crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v.16, n.1. p. 31-46. Marília, jan/abr, 2010.

BARBOSA, K.A.M. *Representações Sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência nas escolas inclusivas*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNB, Brasília, 2014, 135p.

BRASIL. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CASELL, C.; SYMON, G.. *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. London: Sage Publications, 1994

CAVALCANTE, F. G.; MINAYO, M. C. de S. Representações sociais sobre direitos e violência na área da deficiência. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, Feb. 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução

217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: <http://www.direitoshumanos.usp.br>

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. 3. ed. Brasília: *Líber Livro*, 2008.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W.R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*. v.6, n.11, p. 65-77, 2009.

IBGE. Censo Demográfico 2010. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, Santos: 2001. <<http://www.investsantos.com.br/demografia/popgrupo-09-11.html>>

LINDQVIST, B. *UN Special Rapporteur for Persons with Disabilities*, 1994

MANTOAN, M.T.E. Educação especial na Perspectiva Inclusiva: O que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.2, n.1, p. 23-42, jan-jun., 2015.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: Guarechi P, Jovchelovitch S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes; 1994.

PARRILLA, A. L. La Formación de los Profesionales de la Educación Especial y el Cambio Educativo. *Educar*, Barcelona, v. 21, p. 39-65, 1997.

PREFEITURA DE SANTOS. Secretaria de educação. *Departamento pedagógico*. Diretrizes 2013. Santos: 2013

RIBOLLA, M. B.; FIAMENGHI JR., G. A. Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 11, n. 1, June 2007 .

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SKLIAR, C. A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org). *Inclusão e Educação – doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, pp.16-34.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. *Aulas Inclusivas – um nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, S.A. DE EDICIONES, 2014. 294 p.

TRINCA, W. (org.). *Formas de investigação clínica em psicologia*. São Paulo: Vetor, 1997.

UNESCO. *Orientações para a inclusão*. Garantindo o acesso à educação para todos (tradução portuguesa). Paris, 2005.

UNESCO. *Conjunto de materiais para formação de professores “Necessidades Especiais em Sala de Aula”*. Instituto de Inovação Educacional. Paris, 1993.

Recebido em: 12 de setembro de 2016

Modificado em: 20 de novembro de 2016

Aceito em: 01 de dezembro de 2016