

A REDE DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM JATAÍ-GO: LIMITES E POSSIBILIDADES

THE SUPPORT NETWORK TO INCLUSIVE EDUCATION IN JATAÍ-GO: LIMITS AND POSSIBILITIES

Eveline Borges VILELA-RIBEIRO¹

Maria Aparecida Gomes VIEIRA²

RESUMO: Baseados nos princípios da educação inclusiva enquanto educação para todos, investigamos o perfil dos profissionais de apoio da Rede de Apoio à Inclusão das escolas estaduais no município de Jataí-GO. Os constituintes da rede de apoio responderam a um questionário com questões discursivas sobre quais as concepções que fundamentam seu trabalho, bem como a realidade cotidiana laboral. Os dados consultados mostraram um total de 60 estudantes com deficiência e transtorno global de desenvolvimento e 25 profissionais de apoio. Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004) e emergiram duas categorias principais “Função do Profissional de Apoio” e “Relações”. De modo geral, as categorias mostraram uma formação inicial eclética dos profissionais de apoio. Os intérpretes de LIBRAS apresentaram uma característica diferente dos demais profissionais, que foi a falta de formação continuada oferecida pela rede estadual de educação. Além disso, os profissionais de apoio se sentem responsáveis também pelo convívio social dos estudantes, bem como de sua comunicação em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Rede de Apoio à Inclusão, Educação Inclusiva, Profissionais de Apoio.

ABSTRACT: with base on the principles of inclusive education as education for all, we investigated the profile of support professionals from the Inclusion Support Network of state schools in Jataí-GO. The constituents of the support network answered a questionnaire with discursive questions about which conceptions underlie their work, as well as the daily reality of work. The data consulted showed a total of 60 students with disabilities and global developmental disabilities and 25 support professionals. Data were analyzed based on Content Analysis (BARDIN, 2004) and two main categories emerged: “Support Professional Role” and “Relations”. Overall, the categories showed an eclectic initial training of support professionals. LIBRAS interpreters presented a different characteristic from other professionals, which was the lack of continuing education offered by the state education network. In addition, support professionals also feel responsible for the students’ social life, as well as their communication in the classroom.

KEY WORDS: Inclusion Support Network, Inclusive education, Support professionals.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consiste em um tipo de educação que respeita as diferenças entre as pessoas, já que seu subsídio teórico fundamental é que todas as pessoas são diferentes e possuem uma maneira particular de aprender. Desse modo, não é necessário que existam escolas especiais para cada tipo de deficiência porque cada ser humano tem seu próprio jeito de aprender (VILELA-RIBEIRO, BENITE, 2013). No entanto, esse é um consenso recente e até que ele fosse atingido, existiram alguns debates e divergências no caminho.

¹ Doutora em Química pela Universidade Federal de Goiás; Licenciada em Química e Mestre em Ensino de Ciências; Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Exatas, curso de Química. Contato: eveline_vilela@yahoo.com.br

² Discente do Curso de Química da Universidade Federal de Goiás. Contato: mariagvieira19@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n2.03.p31>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

Historicamente, existiram mudanças nas nomenclaturas e filosofias por trás da educação das pessoas com deficiência, no entanto, um ponto comum entre as diferentes abordagens é a importância da rede de apoio. Independente do sentido para o qual estejamos observando a educação especial ou a educação inclusiva, a Rede de Apoio é fundamental para que a escola possa receber todos os alunos e é sobre ela o escopo central desse trabalho.

De modo geral, a rede de apoio é entendida como “intérprete mediador” – decifrador – promotor de “escuta” e da “ação de resolução de atividades” (TARTUCI, 2011, p.10) e se sustenta no trabalho de diversos profissionais, formando diferentes equipes de apoio, cada um com sua função e importância (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999). Existem algumas palavras que podem conceituar redes de apoio: “entrelaçamento”, “cooperação”, “colaboração”, “trabalhos conjuntos”. Stainbanck e Stainbanck (1990) basicamente compreendem essa estrutura como “apoios entrelaçados” e enfatizam que “geralmente, há a necessidade de entrelaçar uma rede de apoio variada [...]”, através da atuação de diversos agentes e espaço escolar, oferecendo suporte para alunos e professores, sendo necessário, inclusive, a utilização de recursos técnicos.

Cada estado brasileiro tem autonomia para gerir e constituir sua rede de apoio conforme as especificidades dos estudantes. Goiás é um dos estados brasileiros pioneiros na implementação de uma rede de apoio em todo estado. A rede de apoio no estado de Goiás teve seu início na década de 2000. De acordo com a Resolução N. 07, de 2006 do CEE do estado de Goiás (GOIAS, 2006), o atendimento aos estudantes deficientes deve ser realizado em classes comuns do ensino regular em todas as etapas e modalidades da educação e, para tanto, as escolas devem possuir algumas condições: professores capacitados, serviço de apoio realizado nas classes comuns, serviço de apoio realizado em salas de recursos ou em escolas especiais, serviços de apoio pedagógico especializados realizados em escolas em processo de inclusão, currículo escolar que considere em seu conjunto as características de ensino-aprendizagem dos alunos, temporalidade flexível do ano letivo em qualquer etapa do fluxo de escolarização e, por fim, a sustentabilidade do processo inclusivo mediante a aprendizagem compartilhada em sala de aula, trabalhos em equipe e constituição de rede de apoio.

Em relação aos serviços de apoio pedagógico especializados, a resolução citada dispõe que se dará mediante a atuação de professores de recurso, professores de apoio em sala de aula, intérprete e instrutor para LIBRAS e equipe multiprofissional contendo psicólogo educacional, fonoaudiólogo educacional e assistente social.

Até o ano de 2008 (GOIAS, 2010), na rede estadual de educação existiam 49 escolas em processo de inclusão na capital do estado, 430 escolas em processo de inclusão no interior, 51 classes hospitalares, 30 escolas de educação especial, 346 intérpretes de LIBRAS, 68 instrutores de LIBRAS, 35 assistentes sociais, 50 fonoaudiólogos, 64 psicólogos, 282 professores de recurso, 860 professores de apoio, além de um Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS) e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Altas Habilidades e Superdotação (NAHHS). No entanto, embora o estado de Goiás tenha sido pioneiro nesse processo de implementação, é consenso o enfrentamento de problemas básicos a respeito da inclusão: a acessibilidade, adaptação de materiais e atividades, escassez de recursos financeiros para aquisição de recursos multifuncionais, profissionais preparados, currículos, etc (FELLINI, 2013). Mais importante que isso, é discutir a falta de informação a respeito da qualidade da educação oferecida nas salas de aulas inclusivas e qual é o desempenho dos estudantes inseridos nessas salas de aula.

A literatura não aborda o assunto “Rede de Apoio” de maneira ampla. O que encontramos são apenas trabalhos específicos sobre alguns profissionais particulares da rede, principalmente sobre os intérpretes de LIBRAS. Então, pretendemos, nessa pesquisa, iniciar uma discussão acerca do trabalho dos profissionais que trabalham na rede estadual de apoio à educação inclusiva na cidade de Jataí-GO, investigando o perfil dos seus constituintes, quais suas concepções fundamentam seu trabalho e quais os estudantes atendidos nas escolas. Essa é uma pesquisa em andamento e aprovada pelo Comitê de Ética cujo objetivo maior consiste em apoiar o processo de formação continuada dos profissionais que trabalham na educação inclusiva.

MÉTODO

Esta pesquisa constitui-se como uma pesquisa qualitativa, estruturada como um estudo de caso (TRIVIÑOS, 1987). A fim de atingir nosso objetivo, obtivemos dados através Subsecretaria Regional de Educação de Goiás em Jataí-GO sobre os estudantes com algum tipo de deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e/ou Altas habilidades, bem como dados sobre quais os profissionais de apoio participam da Rede de Apoio à Inclusão. Os dados foram entregues em uma planilha e nós visitamos as escolas para entrar em contato com os profissionais de apoio. Os dados a respeito dos tipos de deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e/ou Altas habilidades foram consultados e avaliados através dessa planilha, de maneira que os estudantes não foram procurados.

Os profissionais de apoio responderam a um questionário que continha questões dissertativas sobre a inclusão e o trabalho dos profissionais de apoio. Os participantes da pesquisa foram informados sobre todos os seus direitos enquanto participantes de uma pesquisa científica e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue, lido e assinado.

A análise dos questionários foi realizada a partir de um viés qualitativo a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1994), buscando esclarecer informações importantes para a pesquisa e relacionando os resultados com a literatura vigente. Para Bardin (1994), três fases são essenciais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise consistiu em uma leitura dos questionários respondidos, bem como a organização das respostas em uma planilha organizacional. A exploração do material foi feita a partir do processo de leitura e releitura com o intuito da criação de categorias para agrupação de respostas semelhantes afim de que os resultados pudessem, enfim, ser avaliados e discutidos.

Foram criadas duas categorias principais após a exploração do material: Função do profissional de apoio e Relações. A categoria “Função do profissional de apoio” diz respeito a todos os aspectos sobre a execução do trabalho do profissional, englobando os aspectos formativos, relativos ao dia-a-dia da atividade e a estrutura do trabalho. Para isso, foram criadas quatro subcategorias: 1) Formação; 2) Atendimento; 3) Preparo e suporte para a função e 4) O exercício da função.

Em relação à categoria “Relações”, foram criadas três subcategorias: 1) Relação profissional de apoio x professor regente; 2) Relação profissional de apoio x família e 3) Relação profissional de apoio x gestão escolar. O discurso escrito dos profissionais servirá como base para a análise das respostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cidade de Jataí localiza-se no sudoeste do estado de Goiás e possui 11 escolas estaduais de Ensino Médio e duas escolas conveniadas, sendo uma delas de atendimento educacional especializado às pessoas deficientes e outra de Ensino Fundamental (SEDUC, 2018). Nas 11 escolas estaduais de Ensino Médio existem 2653 estudantes matriculados, sendo 1052 no primeiro ano, 868 no segundo e 733 no terceiro (INEP, 2017a). Desses estudantes, existe um total de 30 que são apresentados como deficientes (CRECE JATAÍ, 2017).

O conceito de pessoa com deficiência adotado pela Subsecretaria Regional de Educação de Jataí é aquele apontado na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009):

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (s/p).

Além disso, o atendimento educacional especializado pode referir-se também aos estudantes com transtornos globais de desenvolvimento e estudantes com altas habilidades e/ou superdotação, não apenas para as pessoas com deficiência. Os transtornos globais de desenvolvimento (TGD) são aqueles em que as pessoas

(...) apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo de Infância (INEP, 2017b, p.90).

Enquanto os estudantes com altas habilidades e/ou superdotação são aqueles que possuem um potencial acima da média para áreas intelectual e/ou acadêmica e/ou liderança (INEP, 2017b).

Tendo essas conceituações acima esclarecidas, a Tabela 1 é apresentada sintetizando os dados sobre o tipo de deficiência dos estudantes.

Tabela 1 – Tipos de deficiência dos estudantes matriculados na rede estadual de educação de Jataí

Tipo de Deficiência (de acordo com o número CID informado)	Número de estudantes
Transtornos Hipercinéticos	3
Transtornos de Desenvolvimento da fala ou linguagem	4
Paralisia Cerebral	2
Retardo mental	9
Deficiência física	1
Transtornos Globais de Desenvolvimento	23
Síndrome de Marfan	2
Deficiência Intelectual	1
Deficiência auditiva	9
Deficiência visual	5
Hidrocefalia	1

Fonte: CRECE JATAÍ, 2017.

Alguns desses estudantes frequentam a mesma sala na escola. Por exemplo, em um segundo ano de uma das escolas há quatro estudantes com deficiência na mesma sala, sendo dois estudantes com transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH), um com retardo Mental e um com deficiência física associada à hidrocefalia.

Possuir diferentes especificidades em sala de aula não significa, necessariamente, que deva existir uma metodologia de ensino para cada tipo de pessoa (HEWARD, 2003), uma vez que isso tornaria a escola impossível de funcionar, principalmente no contexto da educação pública brasileira. No entanto, isso não implica também em uma mesma abordagem do processo de ensino e aprendizagem para todos, uma vez que

O certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns (RODRIGUES, 2006, p.6)

Nesse sentido, é preciso analisar criticamente de que maneira o professor de salas de aulas inclusivas precisa agir para não excluir as pessoas deficientes e nem mesmo os alunos sem deficiência, assim é importante pensar sobre estratégias para formação inicial e continuada dos profissionais. Uma das alternativas que têm sido debatidas diz respeito à uma formação profissional docente que ensine um pouco sobre as deficiências que são mais comumente encontradas nas escolas, mas não a ponto de se tornar um professor perito em deficiência. A ideia central consiste em o professor saber quais são as indicações pedagógicas mais comuns para as deficiências mais frequentes, de maneira que saiba qual caminho deva tomar em sala de aula. É aqui também que entra o papel dos profissionais de apoio educacional especializado, que deverão atuar nas especificidades que o professor não conseguir fazê-lo.

Nesse caso, a Subsecretária Regional de Jataí (CRECE JATAÍ, 2017) informou que existem 25 servidores contratados como apoio educacional especializado, exercendo funções de professor de apoio educacional especializado, serviço de apoio e higiene, e intérprete de LIBRAS. Percorremos as escolas conforme informado pela Subsecretaria Regional de Jataí afim de aplicar os questionários aos profissionais da Rede de Apoio. No entanto, do total de 25 profissionais informados, nem todos estavam lotados nas escolas informadas, uma vez que nem todos os estudantes deficientes matriculados frequentavam realmente as aulas. Desse modo, apenas nove profissionais de apoio foram encontrados e investigados, três deles atuando como Intérprete de LIBRAS e os demais prestando apoio a outros tipos de deficiência e/ou transtornos.

Uma questão que merece ser discutida tem relação com a nomenclatura que é atribuída aos profissionais da rede de apoio, principalmente àqueles que estão cotidianamente em salas de aula lidando diretamente com o professor regente da turma. Ainda não existe uma denominação específica consensual e padrão para todos os profissionais de apoio envolvidos nos processos de construção das Redes de Apoio à Educação Inclusiva.

Os profissionais de apoio que trabalham externamente às salas de aula, geralmente fazem parte da Sala de Recursos Multifuncional (LOPES, 2017) e prestam serviço de atendimento especializado aos estudantes, cuidando de assistência terapêutica, psicológica e ocupacional., não se envolvendo diretamente com a rotina da sala de aula. Diferente, por exemplo, do Intérprete de LIBRAS, que tem a responsabilidade de traduzir todo o discurso em português da sala de aula para a LIBRAS. Esse profissional precisa, então, fazer parte das tarefas de sala de aula e interagir tanto com docente, quanto com os estudantes. Passa a existir

uma espécie de conflito sobre qual o real papel do intérprete de LIBRAS em sala de aula, uma vez que ele faz as traduções para o estudante de todas as disciplinas, inclusive aquelas as quais não tem nenhum domínio da linguagem específica da disciplina (OLIVEIRA, MELO, BENITE, 2010). O papel do intérprete começa a ser confundido com o papel do próprio professor, passando a ser chamado então de “professor de apoio” (SANTOS et al, 2017). Para professores de apoio responsáveis por estudantes com outras deficiências, isso também acaba acontecendo, já que as salas de aula geralmente têm mais de 30 estudantes e o professor regente fica sobrecarregado e não consegue se inteirar a respeito das necessidades educacionais específicas de cada um dos estudantes.

Entender corretamente a função do professor regente é um passo primordial para que a educação inclusiva possa melhorar e acontecer de maneira mais eficiente. No contexto da pesquisa, os professores de apoio foram denominados PA afim de mantermos suas identidades em sigilo. Sobre eles que falaremos a seguir.

SOBRE A CATEGORIA “FUNÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO”

A Tabela 2 sintetiza o papel de cada um dos professores de apoio investigados, a partir das subcategorias “Formação” e “Atendimento”. Ao observar os dados, é possível perceber que nem sempre a formação inicial do professor tem relação com o tipo de atendimento que ele presta ao estudante com deficiência. Alguns estudos (por exemplo GLAT et al, 2006; PLETSCHE, 2009) têm mostrado que no Brasil os professores não são preparados para a educação inclusiva. Ou seja, não há professores preparados de um modo geral, então o que acontece é que as secretarias contratam os profissionais mais habilitados ou que se sentem à vontade para o trabalho.

Tabela 2 – Profissionais de apoio - Formação e Atendimento

Profissional de Apoio	Formação	Atendimento
PA 1	Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia	Retardo Mental
PA 2	História com Especialização em Gestão Escolar	Transtorno Global de Desenvolvimento
PA 3	Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil	Não informado
PA 4	Letras Inglês/Português com Especialização em Língua Portuguesa e Literatura	Transtorno hiper-cinético + Retardo mental
PA 5	Educação Física e Pedagogia com Especialização em Treinamento Desportivo	Deficiência visual
PA 6	Letras Português/Inglês com Especialização em Interdisciplinaridade	Deficiência Intelectual + Retardo Mental
PA 7	Pedagogia LIBRAS	Deficiência auditiva
PA 8	Não informado	Deficiência auditiva
PA 9	Cursando Pedagogia	Deficiência auditiva

As escolhas dos profissionais para trabalharem como professores de apoio partem das mais diversas razões. Por exemplo, observe o discurso de PA4 e PA6:

PA4: Na verdade, por problemas de saúde, problemas na corda vocal ‘recorrentes’. No apoio a gente acaba falando num tom menos elevado.

PA6: Me tornei professor de inclusão por ter um problema de saúde no ombro. E como sempre tive muita paciência, optei por essa função.

Ou seja, a escolha se deveu mais à conveniência do que ao preparo inicial das pessoas em trabalharem na área. Diferente de PA1 e PA5, por exemplo:

PA1: Através da formação em áreas voltadas ao ensino especial.

PA5: Trabalhei dois anos na Érica de Melo. Nesse Período fiz pedagogia e cursos na área de Inclusão. Me preparei para trabalhar como apoio.

O papel do professor de apoio é de extrema importância para a sala de aula regular, já que os professores regentes muitas vezes se sentem inseguros e despreparados para receber estudantes com perfis tão heterogêneos em uma mesma sala de aula (BRIANT, OLIVER, 2013). Para que exerçam bem o papel como professor de apoio, a formação continuada aparece como uma das opções, já que é por meio dela que o profissional de apoio pode obter mais ferramentas para o seu trabalho. A categoria “Preparo e Suporte para a função” teve esse intuito de analisar de que maneira os profissionais são preparados, via rede estadual de educação, e qual suporte recebem para o exercício da função, seja por meio de cursos, planejamento das aulas, número de alunos em sala de aula recebidos pelo profissional de apoio, etc.

Oito profissionais de apoio afirmaram que existem um suporte oferecido pela SEDUCE para os profissionais de apoio a partir de encontros, reuniões e até mesmo cursos:

PA2: ‘Existe’ alguns encontros com o profissional de apoio.

PA6: Eles sempre convocam para cursos, palestras, atividades e orientações sobre como devemos agir com os alunos.

PA4: Existe, mas não muito frequente.

PA1: A secretaria de educação dispõe de uma equipe que oferece suporte aos professores de apoio, inclusive com encontros de formação e suporte.

No entanto, pareceu ser um consenso entre os Intérpretes de LIBRAS que não há formação e suporte para eles:

PA7: Em relação ao surdo, a SEDUCE não tem se dedicado muito pois já faz algum tempo que não recebo ‘nada’ em relação ao surdo ou a LIBRAS para o meu desempenho.

PA8: Há uma falta em relação ao surdo, existem cursos de capacitação, mas não em relação a LIBRAS.

PA9: Não existe nada de apoio específico a LIBRAS. As vezes gostaríamos que tivesse, mas nada aparece.

A falta de apoio que os intérpretes de LIBRAS sentem é comum entre esses profissionais (OLIVEIRA, 2012), mas há ainda outro desafio ainda maior que é o papel que eles devem exercer em sala de aula, como discutimos anteriormente. Para o caso específico do ensino de ciências, concordamos com Oliveira e Benite (2015, p.64):

Ora, na nova estrutura da sala de aula o professor domina a linguagem científica e o intérprete, por sua vez, a LIBRAS. Mas ainda não existe correspondências entre as duas de modo que o conhecimento científico permanece sendo apresentado utilizando como referência para a construção de significados a língua portuguesa. Se o professor é o membro da cultura científica e o intérprete muitas vezes desconhece esta linguagem, percebemos que o ensino de ciências para os surdos pode estar comprometido.

Em relação à categoria “Exercício da Função”, algumas características dos professores de apoio merecem ser destacadas, como por exemplo, a importância de seu trabalho no desenvolvimento entre as relações do aluno com deficiência e o professor e entre todos os estudantes da turma. PA 5 enumera, inclusive, que faz questão de possuir uma vida social com o aluno com deficiência e os demais alunos da sala através de encontros externos à escola:

PA5: Procuo estimular a participação da aluna nas aulas com o professor e os colegas. Vamos ao cinema, shopping, tomar sorvete, etc.

É possível perceber aqui um componente além da relação profissional porque o profissional de apoio se sente responsável por realizar a integração entre os colegas além do ambiente escolar. PA 7 e PA8 mostram que são responsáveis principalmente pela comunicação entre o estudante surdo e os demais colegas. Observe PA7:

PA7: Aos surdos o intérprete auxilia com o ensino de sinais básicos para a comunicação, despertando o interesse e o respeito para lidar com o deficiente.

Outro ponto a ser discutido é a quantidade de alunos atendidos por cada um dos profissionais de apoio. De acordo com os entrevistados, é a SEDUCE que define a quantidade de estudantes para cada um dos profissionais. Os números oscilam para cada um dos profissionais, a depender do tipo de deficiência. Nem todos responderam a questão (PA1, PA5, PA2). Mas os que responderam colocaram o seguinte: PA6 atende seis estudantes, PA3 e PA4 atendem dois alunos cada um e PA7, PA8 e PA9 atendem um aluno cada. PA1 e PA2 enfatizaram que o número depende de qual o tipo de deficiência do estudante e qual a realidade da escola no Período escolar.

Batista (2002, p.131-132) enuncia alguns itens que são essenciais para uma educação inclusiva de qualidade:

- A limitação numérica de 20 alunos para as classes que possuem necessidades educativas especiais.
- A presença de, no máximo, dois alunos com necessidades educativas especiais em uma mesma classe.
- A presença de um professor de apoio para atuar junto à classe, como suporte para todos os envolvidos (professor e alunos).

- A defesa de uma ação do professor de apoio como mediador, que favoreça as relações e estimule a colaboração entre alunos de modo que os responsáveis pela aprendizagem passem a ser os integrantes do grupo.
- A pluralidade de estratégias de Ação que podem combinar atividades em pequenos grupos, individuais e com a classe, sendo que essas últimas devem ser a prioridade.
- O desenvolvimento de instrumentos de avaliação compatíveis com o planejamento: avaliação contínua, coletiva, baseada no sujeito como parâmetro de si mesmo.
- A colaboração prevista entre equipe multidisciplinar dos serviços socio sanitários e a escola.

No entanto, essas indicações de Batista (2002) nem sempre são passíveis de serem atendidas porque a maioria das decisões são fundamentadas em questões financeiras e disponibilidade de profissionais capacitados.

A CATEGORIA “RELAÇÕES” E SEUS DESDOBRAMENTOS

A sala de aula é um ambiente de trabalho complexo pois está relacionado ao convívio entre todas as pessoas que nela estão. No caso das salas de aula comuns, a Figura 1 mostra de uma maneira geral como geralmente funciona os esquemas de aprendizagem do conteúdo:

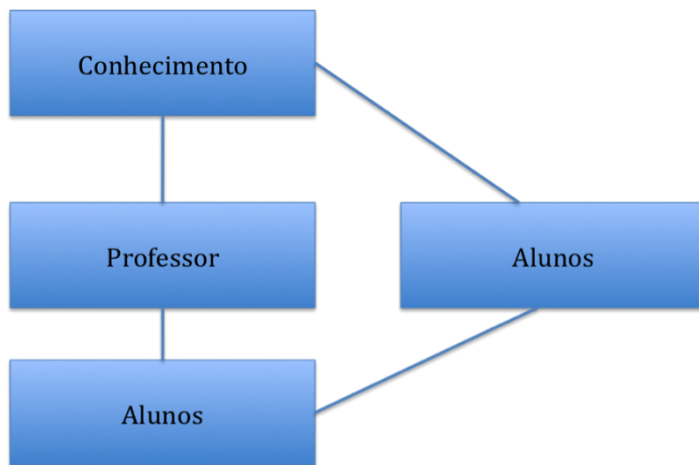


Figura 1 – Representação esquemática das relações de aprendizagem em sala de aula regular

Ou seja, o conhecimento é mediado pelo professor, mas podem existir relações de aprendizagem através dele ou através de estudantes que ajudam outros colegas. Na sala de aula inclusiva, acrescenta-se ainda outro fator: o profissional de apoio. Observe a Figura 2.

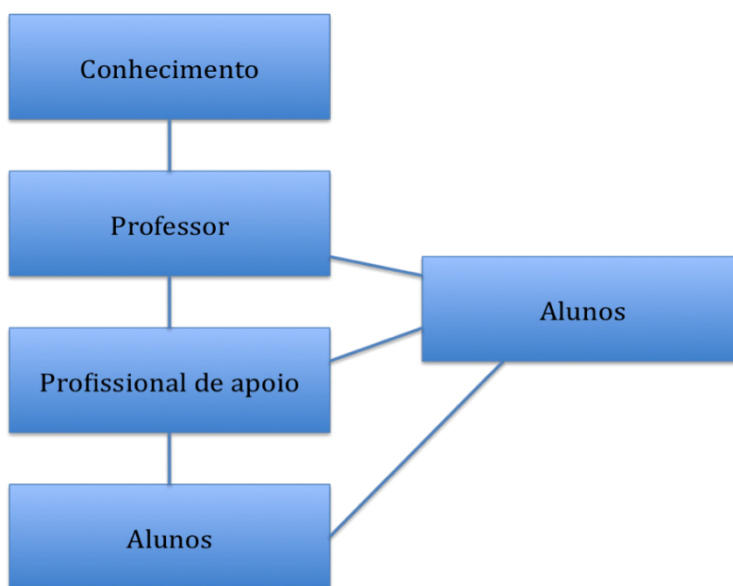


Figura 2 – Representação esquemática das relações de aprendizagem em sala de aula inclusiva

Assim, o profissional de apoio atua em sala de aula como alguém que também deve ser legitimador do conhecimento e mediar o que o professor fala para o aluno com deficiência. Mas para além disso, ele ainda atua também nas relações entre os estudantes, podendo ser o agente responsável pela comunicação. Pode também receber auxílio de outros estudantes e oferecer auxílio a eles também. Desse modo, uma nova rede de relações é formada em sala de aula.

Além disso, existem as relações externas à sala de aula, como com a gestão escolar e com os responsáveis pelos estudantes. Assim as três subcategorias “Relação profissional de apoio x professor regente”, “Relação profissional de apoio x família” e “Relação profissional de apoio x gestão escolar” emergem e são importantes para entender a realidade dos profissionais de apoio na educação.

Em relação à análise da relação entre o profissional de apoio x professor regente, todos eles afirmaram que não existem um planejamento conjunto das estratégias de ensino, no entanto existe um diálogo e parceria para o processo de ensino e para a avaliação e também existe comunicação entre eles. Observe o discurso de PA4, PA5 e PA6:

PA4: Toda comunicação necessária é possível. Apesar ‘da’ questão de tempo ser pouca, procuramos pensar e desenvolver atividades que estão mais próximas da realidade do aluno.

PA5: Quando surge alguma dificuldade converso com o professor regente sobre como sanar essas dificuldades. Os professores estão sempre dispostos a ajudar.

PA6: Estamos sempre conversando sobre as necessidades e se é possível avaliar da mesma forma dos outros. Não mudamos o conteúdo, mas as vezes diminuimos o tamanho da avaliação, por exemplo.

Sobre a relação com as famílias, os intérpretes de LIBRAS afirmam agir como auxiliares inclusive na comunicação entre os responsáveis e o estudante, dando a entender que estimulam inclusive o aprendizado de LIBRAS por eles. Observe PA9:

PA9: Apresentar estímulo ao aprendizado de LIBRAS afim de facilitar a comunicação com o aluno surdo, buscando melhorar sua capacidade comunicativa, que refletirá no ambiente escolar.

No caso dos outros profissionais de apoio, eles se dizem como colaboradores e cuidadores para a família:

PA1: Em um primeiro momento, investigador, depois mediador para que a família também possa colaborar com a aprendizagem sendo parceira da escola.

PA2: Alertar pais para as responsabilidades no acompanhamento de estudos e tarefas a serem desenvolvidas em casa.

PA6: Mantê-la sempre informada das atividades a serem desenvolvidas, trabalhos, provas. Do comportamento do aluno. O professor deve estar sempre atento aos problemas de saúde, medicamento.

Já em relação à gestão escolar, o discurso dos profissionais de apoio mostram que existe a participação do profissional nos conselhos de classe, bem como a necessidade de escrever relatórios bimestrais sobre o desenvolvimento dos estudantes:

PA1: A participação do professor de apoio nos conselhos de classe é fundamental

PA6: Participa do Conselho de Classe, faz relatórios bimestrais sobre o desenvolvimento do aluno. Esses relatórios ficam arquivados na pasta deles.

Quando os profissionais de apoio foram questionados sobre o papel da gestão escolar para o profissional de apoio, quatro não responderam e os demais falaram que tem o papel de orientar, facilitar o convívio com o professor regente e articular ações, inclusive com a coordenação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva e sua implementação são complexas. São muitos fatores e pessoas envolvidos em uma escola que nem sempre está preparada para isso. Considerando nossos objetivo principal que consistiu em investigar quais são os constituintes da rede de apoio no município de Jataí, percebemos que existe uma pluralidade de formação para atender todos os alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino. Além disso, nem todos os profissionais cadastrados estão na escola. Cabe entender o porquê. Percebemos também que os profissionais de apoio nem sempre possuem formação específica para isso, mas que tentam trabalhar de maneira a auxiliar o estudante, a família e o professor. Nessa realidade, apenas os Intérpretes de LIBRAS sentem falta de apoio na realização de cursos e aprimoramento docente.

Sobre a categoria “Relações”, as salas de aula inclusivas apresentam mais atores participantes do que as salas de aula regulares, já que além do professor regente e dos estudantes, existem ainda os profissionais de apoio. Esse é um assunto que ainda precisa ser mais investigado

a fim de que consigamos entender o papel que cada um deles passa a desempenhar em sala de aula quando novos atores são adicionados. A relação entre os profissionais de apoio e a família e a gestão escolar também se apresenta como essencial para o bom desenvolvimento do estudante em sala de aula.

Os passos que foram dados até aqui, permitem-nos tecer algumas considerações a respeito dos novos passos que precisam ser dados. Investigar a realidade dos profissionais de apoio que estão em sala de aula é o primeiro passo afim de ajudá-los. Percebemos que os profissionais de apoio, que atendem mais de um estudante com diferentes tipos de deficiência, precisam de uma capacitação diferente de um profissional de apoio que trabalha apenas com a tradução do português, por exemplo. Além disso, o serviço dos profissionais de apoio pode ser melhor executado com o oferecimento de ferramentas multifuncionais que não encontramos nas escolas, bem como não encontramos referência, por parte do discurso dos profissionais investigados, sobre as salas de recursos multifuncionais.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva** : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BATISTA, C.R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BATISTA, C.R.; BOSA, C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. P.127-144.
- BATISTA, M. W; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**. Vitória, v. 9, n. 1, p.101-111, 2004.
- BAYER, H.O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 2, p.163-180, 2003.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994.
- _____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1996.
- _____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Portal da SEESP – Secretaria da Educação Especial. Legislação específica/Documentos internacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: Fevereiro de 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.
- BRIANT, M.E.P; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e Ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.18, n.1, p.141-154, 2012.
- CARDOZO, A. A atuação do psicopedagogo na escola inclusiva. **Monografia**. Universidade Cândido Mendes, 2011.

CAPOVILLA, F. C. **Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial**; boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. Brasília, n. 60, p. 138-156, 1993.

FELDAM, J. A importância do Psicopedagogo dentro da Instituição Escolar. **Monografia**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2006.

FELLINI, D.G. A política de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino: um olhar sobre a região nordeste. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FLORES, M.M.L. **O papel do professor de apoio**. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina-PR, ,01, p.1-12, 2011.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, v. 24, n.14, p. 22-27, 2002.

_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: Maria Teresa Égler Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

GLAT, R.; ANTUNES, K.V.C.; OLIVEIRA, M.; PLETSCHE, M.D. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 13, 2006.

GOIÁS. **Educação Especial em Goiás**. Goiânia: SUPEE/SEC, 1994.

_____. **Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006**. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2006.

_____. **Relatório parcial de gestão**. Coordenação de ensino especial, Assessoria Técnica, Goiânia, 2010.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.12, n.1, p. 85-100, 2006.

HEWARD, W. Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. **The Journal of Special Education**, v.36, n.4, p.186-205, 2003.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016** – notas estatísticas. Brasília, 2017a.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016** – Caderno de Instruções. Brasília, 2017b.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOPES, M.A.C. Professores interlocutores e educação de surdos: a inclusão na rede estadual paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.23, n.4, p.563-576, 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

- MANTOAN, M. T. E; SANTOS, M. T. T. dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, dez. 2006.
- _____. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.
- MIRANDA, T. G. Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva. In: MARTINS, L. A. R. **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos.** Natal: EDUFRN, 2008.
- MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, v. 27, n. 82, p. 2-8, 2010.
- MRENCH, L. M. **A Educação Especial no Brasil.** São Paulo: Sarvier, 2000.
- NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de educação e psicologia. **Relatório Final de Pesquisa.** 2003.
- OLIVEIRA, F.B. Desafios da inclusão dos surdos e o intérprete de LIBRAS. **Diálogos & Saberes**, v.8, n.1, 2012.
- OLIVEIRA, W.D.; MELO, A.; BENITE, A.M.C. Inclusão de deficientes auditivos no ensino regular: dilemas de professores de biologia/ciências e intérpretes de LIBRAS. **Revista da SBEnBio**, v.3, p.208-218, 2010.
- OLIVEIRA, W.D.; BENITE, A.M.C. Estudos sobre a relação entre o intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências**, v.15, n.3, 2015.
- PARANÁ. **Instrução nº 004, de 07 de fevereiro de 2012 - SEED/SUED.** Secretaria do Estado da Educação, Superintendência da Educação-SUED/SEED. p. 01-08. 2012. Disponível em:< <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao0042012suedseed.PDF>>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Educ,1990.
- PEREIRA, M. S. Semelhanças e Diferenças de Habilidades Sociais entre crianças com Síndrome de Down incluídas e crianças com desenvolvimento típico. 2007. 119f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar**, v.33, p.143, 159, 2009.
- RIPPEL, V. C. L.; SILVA, A. M. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais na Escola Regular.** In: 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. Unioeste: Cascavel, Paraná. 2003.
- RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva.** São Paulo: Summus editorial, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SEDUC. **Escolas**. In: <http://seduc.go.gov.br/escolas/>. Acesso em 14/02/2018.

SILVA, R.A.A. Trajetória da Educação Especial Brasileira: das Propostas de Segregação à Proposta Inclusiva: O Olhar da Cidade de Mairiporã. **Monografia**. Curso de Especialização Latu Sensu “A Educação Inclusiva na Deficiência Mental”, PUC, São Paulo, 2003.

SOUZA, S. B.; ROMERO, R. A. S. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS QUE PRODUZIRAM A EDUCAÇÃO ATUAL**. (“s/d”).

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Support networks for inclusive schooling**. Interdependent integrated education. Baltimore: Paul H. Brookes publishing, 1990.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-85.

TARTUCI, D. A Inclusão das Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil In: 9º Encontro em Educação da Anped -Centro-Oeste, 2008, Taguatinga-DF. **9º Encontro em Educação da ANPED -Centro-Oeste**. Taguatinga-DF: UCB, 2008.

VILELA-RIBEIRO, E.B.; BENITE, A.M.C. Sala de aula e diversidade. **Revista Educação Especial**, v.26, p.145-160, 2013.

Recebido em: 12 de setembro de 2019

Modificado em: 06 de novembro de 2019

Aceito em: 13 de dezembro de 2019

