

EIXO 5 - Política educacional, direitos humanos e diversidade social e cultural

PROFESSORES DE APOIO

Maria Marta Lopes Flores - CAC/UFG

mmlopesflores@brturbo.com.br

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão-NEPEIn

Financiamento: Capes

RESUMO

Esta pesquisa procura evidenciar o trabalho dos professores de apoio diante da inclusão, no mundo e no estado de Goiás. Tem como objetivo evidenciar as dificuldades que são vivenciadas por esses profissionais e suas responsabilidades em relação à inclusão das crianças com deficiência. Utiliza como metodologia de pesquisa a pesquisa-ação, denominada de pesquisa colaborativa, que compreende a pesquisa como um momento de coleta de dados, mas também de formação de professores. Dentre as dificuldades, apontamos a falta de conhecimento e formação específica na área, falta de condições físicas e didático-pedagógicas e flexibilização curricular no atendimento à criança deficiente.

Palavras chave: Professores de apoio, dificuldades, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ser educador é, antes de tudo, ter o privilégio de ensinar. E ensinar bem, a partir de conceitos e valores nobres. Esta tem sido a busca de muitos cursos de formação de professores. Formar professores, por sua vez, está intimamente ligado à busca (procura) por uma escola de qualidade, uma escola capaz de agregar os mais diversos tipos de alunos e possibilitar a apropriação de conhecimentos que sejam importantes para sua vida prática e acadêmica.

Ao agregar, em um mesmo espaço, crianças das mais variadas etnias e classes, com os mais variados tipos de valores, é que a educação inclusiva ganha destaque. Entendemos que a educação de qualidade é um direito de toda criança.

No Brasil, assim como no mundo, vislumbramos várias medidas que foram tomadas para efetivar os princípios de uma educação para todos. No estado de Goiás (TARTUCI, 2011; JORDÃO, 2011; LIMA E SILVA, 2008), o modelo instituído para implementar as políticas de educação inclusiva foram as Salas de Recursos Multifuncionais e a Instituição Professores de Apoio a Criança com Deficiência inserida nas Salas de Aula do Ensino Regular.

O interesse em pesquisar a atuação dos Professores de Apoio, surgiu a partir dos trabalhos do Observatório Nacional de Educação Especial, que tem como principal preocupação o estudo da funcionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais de 18 estados brasileiros. Coordenado, em nível nacional, pela professora Dra. Enicéia Mendes, o estado de Goiás foi inserido na pesquisa pela Professora Dra. Dulcéria Tartuci.

No ano de 2011, demos início às atividades, implementando reuniões mensais com os professores que trabalhavam com a inclusão na Delegacia Estadual Regional de Educação.

Este texto faz um recorte, que abrange, dentre os dados coletados durante as pesquisas do Observatório Goiano de Educação Especial, as principais dificuldades vividas pelos Professores de Apoio no cotidiano das escolas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Assistimos, no decorrer dos anos, uma busca cada vez mais acelerada visando a concretização do movimento de educação para todos. Nesse sentido, a Conferência de Jontien é um marco legal que merece destaque, por se constituir um documento que agrega cada vez mais o valor para a educação enquanto direito inquestionável de toda criança. (CARVALHO, 1993; GLAT E FERREIRA, 2003; AINSCOW, 1995; SANCHES, 2005)

Assim, ao aprofundarmos o movimento de educação inclusiva, percebemos a necessidade de fazermos a distinção entre educação inclusiva e movimento de inclusão. Desta forma, o movimento de inclusão é entendido como um movimento maior, que abrange as minorias, como por exemplo os quilombolas, negros e o movimento indígena. Já a escola inclusiva vai tratar mais especificamente da inclusão dos deficientes (como eles mesmos escolheram ser chamados) no espaço escolar. Segundo Mendes (2010, p.14),

Cabe lembrar, entretanto, que em nome das “necessidades educacionais especiais”, da “educação inclusiva” da “inclusão escolar”, muitos governos estão fazendo o oposto, isto é, apagando as diferenças, extinguindo o tratamento diferenciado, reduzindo custos, e apontando estatísticas cada vez mais otimistas das matrículas de alunos com “necessidades educacionais especiais” em classes comuns, computando alunos que antes não eram considerados “especiais”, e ainda como se uma política de “inclusão escolar” pudesse ser traduzida meramente em números de matrículas.

Vários países tomaram para si a responsabilidade de implementar as mais diversas políticas para garantir a entrada das pessoas com deficiência no espaço escolar. Sanches e Teodoro (2003, p.3), ao expressar sobre os professores de apoio em Lisboa (Portugal), afirma que:

(...) tendo por base o discurso dos professores de apoio educativo (1º ciclo de Ensino Básico) da região educativa de Lisboa sobre as suas práticas reais (reais e desejadas), conclui que no dizer desses professores, a ação se faz pela ação no contexto e com a intervenção dos próprios alunos, que as práticas educativas, como tendência maioritária, apostam no apoio direto e individual ao aluno considerado com necessidades educativas especiais e que os modelos de actuação, relativamente desejável configuram o que são as práticas realizadas.

De acordo com Sanches e Teodoro (2003), o professor de apoio daquela região se organiza de três formas: Apoio Colaborativo, em que o professor trabalha em regime de colaboração com o professor regente da sala; Professor de Apoio do Aluno, em que o professor atende somente o aluno individualmente; Apoio no Pequeno Grupo, em que o professor atende uma média de 11 alunos na sala de aula e ainda o professor do grupo. Neste caso, o professor atende o grupo fora da sala de aula. Segundo Sanches e Teodoro (2003, p.142),

Das quatro modalidades de apoio sugeridas para resposta, o apoio directo ao aluno, individualmente, é a modalidade considerada entre os teóricos nesta matéria a menos inclusiva; a considerada teoricamente mais inclusiva, apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica), é a modalidade menos praticada por estes professores de apoio.

Nos Estados Unidos, de acordo com Peterson (2004), a educação de crianças com deficiência tem sido feita em salas comuns, e parte do princípio da integração física e intelectual. Ainda segundo este autor, essas escolas contam com salas de recursos e os alunos passam a ser valorizados pelo que possuem e não por suas faltas. Peterson (2004, p.4, grifos do autor) esclarece:

(...) a lei é baseada em seis princípios fundamentais que foram considerados uma espécie de pedra angular das leis anteriores (IDEA 1975 e 1997). Esses seis princípios são: 1) rejeição zero; 2) avaliação não discriminatória; 3) educação

gratuita e apropriada (FAPE); 4) ambiente o menos restritivo possível (LRE); 5) emolumentos judiciais; e 6) participação aluno/família. Dentre esses seis princípios, o conceito de *ambiente o menos restritivo possível* é um dos pontos essenciais do movimento de inclusão. Ambiente o menos restritivo possível (LRE) exige que o aluno com deficiência tenha o direito de ser educado em um ambiente no qual possa ser bem sucedido, que é muito parecido com o ambiente no qual os alunos não deficientes são educados.

Neste país, os professores das salas regulares, assim como os professores de educação especial, trabalham de forma colaborativa, ocupando o mesmo espaço ao mesmo tempo. Todavia, ambos reclamam de falta de conhecimento. Os professores de ensino especial reclamam que não dominam os conteúdos das salas comuns, e os professores regentes da sala reclamam que desconhecem os conteúdos pertinentes aos alunos com deficiência. Peterson (2004, p.4) afirma:

Em relação a formação de professores, os programas de inclusão não podem ser bem sucedidos em escolas públicas se ambos, professores de educação geral e especial não forem capacitados para implementar programas de ensino colaborativo e inclusivo na educação geral para alunos com deficiência.

Na Inglaterra, a educação especial é “definida como qualquer forma de ajuda adicional destinada à superação das dificuldades dos alunos.” De acordo com Laplane (2004, p.700),

Dentre as recomendações do Relatório estava a de que a provisão de educação especial fosse vista mais como “adicional e suplementar”, do que “separada e alternativa” ao ensino regular. Para a maioria dos alunos, ela deveria ocorrer, portanto, na sala de aula comum, com apoio, se fosse necessário. Foi proposto, também, um sistema para identificar e avaliar as necessidades educacionais das crianças. Os pais foram considerados como participantes-chave no processo de tomada de decisões.

De acordo com os estudos realizados por este autor, há uma centralidade das escolas regulares que receberam alunos com deficiência de temas como avaliação, flexibilidade curricular (pode ser alterado em até um ano para atender a criança deficiente) e busca de recursos para estas instituições. Para Laplane (2004, p.701),

As escolas se transformam, assim, em competidoras que devem se esforçar em manter elevados níveis de matrículas. A competição ocorre no terreno do desempenho em relação ao currículo nacional. A presença de alunos com necessidades especiais nas escolas significa – nesse contexto – um desempenho mais baixo nas avaliações. Por outro lado, é previsto um financiamento adicional para atender esses alunos. As medidas preconizadas pelo documento de 1988 devem ser compreendidas no contexto das políticas do governo Thatcher, com as suas inclinações neoliberais e mercadológicas.

Desta forma, entendemos que o autor faz uma análise pessimista em relação ao atendimento das crianças com deficiência nas salas regulares de ensino. Este autor pontua que, além de não conseguir ensinar todas as crianças, as salas regulares de ensino as excluem do espaço de sala de aula, mesmo quando estas se fazem presentes no espaço comum com as outras crianças.

No Brasil, temos duas formas de implementar a inclusão. Uma delas é a criação de salas de recursos multifuncionais e a outra é a existência de professores de apoio integrando uma mesma sala. De acordo com Glat e Ferreira (2003, p.9), esses são os números da educação especial no Brasil:

Nota-se pelos dados que, nos últimos cinco anos, as matrículas continuaram bastante concentradas nas instituições especializadas privadas, com quase metade dos alunos. Cabe registrar que os percentuais de matrículas em escolas privadas em Educação Infantil e Ensino Fundamental, do total geral de alunos (não especiais e especiais) foram de 25 e 9%, respectivamente, em 2002. Ainda são pouco expressivas as matrículas de alunos com necessidades especiais em escolas privadas não especiais (pouco mais de 5.000 vagas em 2002). Acentuou-se no período a transferência de vagas das redes estaduais para as municipais, acompanhando a tendência geral da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A percentagem de vagas nas redes estaduais caiu de 34,5 para 26,8% enquanto a participação dos municípios subiu de 18,7 para 26,3%; o crescimento percentual de matrículas no conjunto das redes públicas e na rede privada no período foi o mesmo: 33%.

Em Goiás, para atender ao princípio de inclusão total e oferecer educação de qualidade, foram instituídas, além das salas de recurso doadas pelo Ministério da Educação - MEC, professores de apoio ao aluno deficiente. A educação foi entendida como direito do cidadão e, portanto, deve atender a todos indistintamente.

É relevante ressaltar que essa mesma visão da educação como direito, permeou e se impôs na Constituição de 1988. Esse momento expressa o anseio de redemocratização da sociedade brasileira. Podemos afirmar que, após a promulgação da Constituição Federal, houve uma conquista significativa com relação aos direitos sociais, dentre estes, a educação. A pressão da sociedade organizada criou lastros e “forçou” os políticos a assumirem a questão da educação inclusiva. Todavia, a ideia de estado mínimo, provedor dos direitos sociais, ainda força a busca por direitos consagrados na esteira dos Direitos. Um deles, postergado infinitamente, é o direito a universalização da Educação Básica. Segundo Glat e Ferreira (2003, p.6, grifos do autor),

Na área educacional, a *Constituição de 1988*, além de afirmar o direito público e subjetivo da educação para todos, registrou no Artigo 208, como dever do poder público, a garantia do **atendimento educacional especializado / para os portadores de deficiência / preferencialmente na rede regular de ensino**. As três

referências, que marcaram todos os documentos subsequentes relacionados à Educação Especial, tal como na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB, 1996), no *Plano Nacional de Educação* (PNE, 2001) e nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, do Conselho Nacional de Educação-CNE (2001), parecem ainda conter os pontos de maior discussão na área (grifos dos autores).

Para que ocorresse a entrada das crianças deficientes nas escolas regulares, foi necessário inserir, na escola regular, o **atendimento especializado**, o que de certa forma coloca a educação especial nas mãos de “outros” que não são os professores das salas comuns. De acordo com Glat e Romero (2003), essa inserção “propicia a leitura de que a educação desses alunos é uma responsabilidade primeira ou única da área de Educação Especial ou dos apoios especializados.”

Em Goiás, as políticas de redemocratização também seguem a lógica de assegurar esses direitos sociais. O conceito de restrição e negação é uma constante, inclusive nos documentos do governo do estado como a Constituição do Estado de Goiás (GOIÁS, 1989), que afirma: “Compete ao Estado, sem prejuízo de outras competências que exerça isoladamente ou em comum com a União ou com os Municípios: II - legislar, concorrentemente com a União, sobre: n) proteção e integração social da criança, do adolescente, do idoso e do deficiente”. Essa mesma Constituição, em seu Artigo 6º, estabelece que “Compete ao Estado, em comum acordo com a União e os Municípios: inciso II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência.” (GOIÁS, 1989) Desta forma, podemos perceber um esforço do legislativo goiano, em afirmar a responsabilidade do estado para com as pessoas com deficiência. Já no Capítulo III, artigo 157, que trata da educação, a Constituição do Estado de Goiás traz a seguinte afirmação: “atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente pela rede regular de ensino, garantindo-lhes recursos humanos e equipamentos públicos adequados.” (GOIÁS, 1989)

De acordo com o Artigo 173, que trata especificamente das questões relativas aos deficientes, o Estado manterá programas de assistência aos deficientes físicos, sensoriais e mentais, visando assegurar:

I - sua integração familiar e social; II - a prevenção, o diagnóstico e a terapêutica de deficiência, bem como o atendimento especializado pelos meios que se fizerem necessários; III - a educação especial e o treinamento para o trabalho e a facilitação de acesso e uso aos bens e serviços, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos; IV - a proteção especial à criança e ao adolescente portadores de deficiências, proporcionando-lhes oportunidades e facilidades, por lei ou por outros meios, de desenvolvimento físico, mental, moral e social, de forma sadia e em condições de liberdade e dignidade. § 1º - O Estado e as entidades representativas

dos deficientes formularão a política e controlarão as ações correspondentes. § 2º - A promoção da habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiências para sua adequada integração à vida comunitária e ao mercado de trabalho constituirá prioridade das áreas oficiais de saúde, educação e assistência. § 3º - A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. (GOIÁS, 1989).

Podemos perceber que temos uma Lei robusta em relação aos objetivos proclamados no que se refere aos deficientes do Estado de Goiás. Todavia, 20 anos após a promulgação do referido documento, percebemos que a robustez destes objetivos resultou em poucos resultados, principalmente se considerarmos a forma como as escolas regulares do estado tem se organizado para receber as crianças deficientes. De acordo com Freitas (2010, p.11, grifos da autora),

O Estado a partir do Fórum Estadual de Educação de Goiás realizado em Goiânia por iniciativa da hoje extinta Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente (Funcad) em parceria com a Universidade Católica de Goiás, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e outros, discutiram um documento preliminar: “Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão”, “este documento gerou enorme interesse e compromisso, em 1999, por parte da Superintendência de Ensino Especial, que criou, treinou e manteve, durante todo seu, mandato (1999-2002), uma equipe técnica especializada em inclusão escolar. O imenso desafio de se proporcionar, em Goiás, uma educação de alta qualidade sem excluir um único aluno foi denominado Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (ou simplesmente: Programa Estadual)”.

No período de 1999 a 2002, o referido programa elaborou e ministrou cursos de aperfeiçoamento para os professores, principalmente de libras. Os cursos realizados nesta época contribuíram para que os professores se atualizassem e se inteirassem do processo inclusivo. Quanto às adequações arquitetônicas e organizações dos espaços físicos, poucas alterações foram feitas. É comum percebermos, em nossas escolas, escadas e banheiros sem espaço físico adequado e sem barras de apoio, além de calçadas esburacadas. Tudo isso dificulta, sobremaneira, a inclusão no espaço das escolas regulares do estado de Goiás. Nesta mesma linha, é importante pontuar que, no estado, ainda temos escolas construídas com placas de taipas, com telhados condenados, além de escolas que estão em reforma há mais de dois anos, funcionando de forma precária e improvisada. Dito de outra forma, faltam investimentos de toda ordem para a educação no estado, e não somente para a educação inclusiva.

Em relação à implementação das práticas inclusivas no estado de Goiás, Glat e Ferreira (2003, p.25) faz a seguinte afirmação em relação à capital do estado:

A Educação Especial de Goiânia tem como fundamento o Conselho Estadual de Educação e como política pública o Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI 99). As ações em Educação Especial são norteadas pela Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais, pela lei complementar PEEDI 99 e pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB). A rede de ensino é composta por 1.263 escolas regulares, 31 especiais e 350 inclusivas. Dessas, 111 oferecem acesso físico às pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção. Estão matriculados 787.935 alunos, sendo 550.617 do Ensino Fundamental e 237.318 do Ensino Médio (a Educação Infantil está sob a responsabilidade do município). Desse total, 16.883 são alunos com necessidades especiais, sendo 14.000 do Ensino Fundamental e 2.883 do Ensino Médio. A dotação orçamentária da Educação Especial é de R\$3.393.169,00 destinados à rede regular de ensino. Às instituições conveniadas, apenas são disponibilizados profissionais. Estão sendo beneficiados 16.883 alunos da rede regular de ensino e 4.800 alunos das instituições conveniadas. As modalidades de atendimento a esses alunos mais utilizadas são as turmas comuns com apoio da Educação Especial, seguidas das instituições conveniadas, escola especial da rede de ensino, classes hospitalares e classes especiais. Cerca de 4.800 professores estão capacitados em Educação Especial / Inclusiva. A formação desses profissionais é feita por meio de cursos.

É interessante observar que a Secretaria Estadual de educação não tem procurado as Universidades para a capacitação do quadro de professores que atua com a educação inclusiva.

METODOLOGIA

A Educação Inclusiva é uma modalidade complexa e difícil de ser implementada. Os professores de apoio, nesse sentido, se constituem um objeto que convém ser estudado, visto serem parte integrante da inclusão escolar em Goiás.

Esta pesquisa compõe pesquisas realizadas pelo Observatório Goiano de Educação Especial – OGESP, e seguirá as etapas de pesquisa propostas por este Observatório. Desta forma, torna-se relevante elucidarmos o que Thiolllet (1988, p.15), define como pesquisa-ação.

Toda pesquisa-ação é do tipo participativa: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária (...) Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida a pesquisa – ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativa.

A modalidade de pesquisa-ação proposta neste trabalho é a pesquisa colaborativa com professores, visto que se propõe a fazer uma pesquisa com eles e não sobre eles. Uma vez que esta pesquisa tem um caráter participativo, a fala, o posicionamento dos professores, e aquilo que pensam sobre a inclusão e as práticas adotadas para que elas aconteçam, é de suma importância. Para Ibiapina (2008, p.9),

A pesquisa-ação desenvolvida com o propósito de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, parte de três concepções básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido preferencialmente de forma colaborativa.

Para Jesus (2006), a forma mais justa de desenvolver pesquisa com professores, é torná-los sujeitos do processo de pesquisa. Eles se tornam sujeitos participantes a partir do momento que trazem as informações para o campo da pesquisa e realizam a ação-reflexão-ação dos participantes da mesma. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa é a luta pela escola de qualidade para todos. Para Jesus (2006, p.24),

A problemática vivenciada hoje pela escola para garantir uma escola de qualidade para todos, por sua complexidade, não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Esse processo exige colaboração, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação.

RESULTADOS DA PESQUISA

No estado de Goiás, como já foi especificado anteriormente, existe a figura do professor de apoio, que é quem se responsabiliza pelo aluno com deficiência no espaço escolar. Esse professor foi classificado, quanto as dificuldades vividas, por Bergamashi et al (2011), da seguinte maneira:

Elencamos as principais dificuldades de atuação como professor de apoio sendo relatada a falta de saberes e formação acadêmica em quatro (2,72%) vezes entre os docentes que exercem suas atividades nos anos iniciais do ensino fundamental e em dezoito (12,24%) vezes entre aqueles dos anos finais do ensino fundamental; empecilhos de ordem pedagógica foram verificados em vinte e duas (14,97%) vezes dos relatos dos professores dos anos iniciais e trinta e uma (21,09%) dos anos finais; um outro fato ressaltado foi a desvalorização profissional em duas (1,37%) vezes dos anos iniciais e em oito (5,44%) dos anos finais; por fim, dificultadores do processo de ensino-aprendizagem do aluno foram citados em oito (5,44%) vezes pelos docentes dos anos iniciais e em sete (4,76%) vezes dos anos finais. Além destes problemas apontados, os professores mencionaram características relacionadas a fatores diversos, que aqui iremos categorizar como outros, sendo trinta e cinco (23,81%) vezes enumeradas influências negativas em suas práticas pedagógicas, como por exemplo: O desinteresse da família em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, falta de espaço físico/estrutura que favoreça o desenvolvimento do trabalho e a escassez de materiais didáticos-pedagógicos adaptados para atender as especificidades educacionais. Destas trinta e cinco vezes, quinze (10,21%) foram dadas por docentes que exercem suas atividades nos anos iniciais do ensino fundamental e vinte (13,60%) por aqueles que exercem nos anos finais do ensino fundamental.

Portanto, podemos considerar a desvalorização da carreira, os baixos salários e as más condições de trabalho, como fatores dificultadores da implementação de políticas inclusivas.

Somado a isso, temos problemas de formação e falta de envolvimento familiar com as crianças deficientes. Nesta mesma direção, Jordão et al (2011, p.11) pondera que

As dificuldades ressaltadas pelos professores de apoio referem-se a ausência de adaptações curriculares, de material de didática, do espaço físico da escola, bem como a falta de apoio da família e do professor regente, do reconhecimento e credibilidade do seu trabalho. Condição que nos remete a própria indefinição de seu papel em relação a uma atuação de caráter mais colaborativo com o professor, ainda que esta esteja presente na legislação.

A relação existente entre professores de apoio e professores das salas regulares nem sempre é tranquila e sem conflitos. O fato de dois professores atuarem juntos em um mesmo espaço é muitas vezes motivo de críticas de ambos os lados, tanto do professor regente quanto do professor de apoio. Tartuci (2011, p.10) ilustra a atuação dos professores de apoio no espaço da sala de aula:

As professoras de apoio afirmam que uma de suas ações é de apoio e de “Estar planejando e dialogando com o professor regente”. De outro modo, apontam o caráter de mediação do ensino em articulação com o professor regente junto ao estudante com necessidades educacionais especiais, ou seja, sua ação na mediação professor regente, estudante com necessidades educacionais e atividades/aprendizagens. Ao afirmar: “Observo suas atitudes [estudante], procuro conduzi-lo ao diálogo com o professor regente, auxílio em suas tarefas desde ouvir a professora regente e concluir suas atividades com maior compreensão e clareza”, a professora de apoio ressalta que o seu envolvimento, além de uma mediação no sentido de estabelecer o diálogo entre este estudante e o professor regente, é uma ação que se assemelha a de um “intérprete mediador” – decifrador – promotor de “escuta” e da “ação de resolução de atividades” mais significativas por parte do estudante com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, o aluno é cada vez mais o aluno do professor de apoio e não o aluno incluído no espaço escolar. Ainda dialogando com Tartuci (2011, p.5), podemos afirmar que o aluno atendido na sala de ensino regular é muitas vezes rotulado como o “aluno incluso” ou o aluno da professora “fulana de tal”, o que se constitui uma negação da criança no próprio espaço escolar. Nesta direção, Flores (2011, p.11) afirma:

Vale ainda destacar que o processo de inclusão perpassa por todos os funcionários da escola. Professores coordenadores, diretores, auxiliar de limpeza, de secretaria. Uma escola inclusiva necessariamente precisa pensar de forma inclusiva. E os professores de apoio não devem ser responsabilizados exclusivamente pelo sucesso ou fracasso do aluno. Mas deve ser considerado um elemento importante para que a inclusão possa ocorrer.

Assim, compartilhamos da ideia de que pensar a escola de forma inclusiva deve ser função de todos na unidade escolar. O professor de apoio deve se constituir um elemento a mais para que o princípio da inclusão possa acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola é importante para todas as crianças, com ou sem deficiência, independente de raça, cor ou etnia. Em outras palavras, a escola deve ser entendida como direito e, portanto, não compete questionamentos, uma vez que Direito não se discute, é para ser exercido. Esta é uma afirmação quase desnecessária, dada a extensão e a justeza do direito incondicional de toda a criança entrar e permanecer na escola, aprender, socializar, interagir e viver a possibilidade de igualdade, com respeito às diferenças. É relevante ressaltar que, ser diferente é aqui entendido como ser único e capaz, com todas as peculiaridades, anseios, defeitos grandes ou pequenos... Entendemos que, indiscutivelmente, lugar de crianças e adolescentes é na escola. De preferência naquela escola que os Pioneiros da Educação defenderam, lá em 1932: escola pública, laica e gratuita para todos.

Podemos constatar que o professor de apoio é importante na garantia dos direitos das crianças com deficiência no estado de Goiás. Já em Portugal, esse trabalho ganha outra forma organizacional, configurando-se como um apoio colaborativo, em que o professor trabalha em regime de colaboração com o professor regente da sala, ou como professor de apoio do aluno, em que o professor atende somente aquele aluno individualmente, ou ainda como apoio no pequeno grupo, em que o professor atende uma média de 11 alunos na sala de aula e ainda o professor do pequeno grupo. Nos Estados Unidos não existe a figura do professor de apoio, mas tão somente o professor de educação especial. Os professores das salas regulares e os professores de educação especial trabalham de forma colaborativa, ocupando o mesmo espaço ao mesmo tempo. Na Inglaterra o atendimento é “adicional e suplementar”, podendo ocorrer na sala de aula regular ou fora dela, dependendo da necessidade do aluno.

Cumpramos ressaltar que o Estado de Goiás incorporou o discurso da educação inclusiva, criou suporte legal para a realização da inclusão, e dentre outras iniciativas, criou, no quadro de funcionários das escolas, a figura do professor de apoio a inclusão. A pesquisa colaborativa proposta pelo Observatório Goiano de Educação Especial tem colaborado para que os professores de apoio repensem sua prática, e busquem alternativas para as dificuldades vivenciadas no dia a dia.

Para Bergamash et al (2011), dentre as principais dificuldades de atuação, como professor de apoio, estão a falta de saberes e formação acadêmica, empecilhos de ordem pedagógica, a desvalorização profissional, dificultadores do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Além destes problemas apontados, os professores participantes da

pesquisa de Bergamaschi et al (2011) mencionaram características relacionadas a fatores diversos, como por exemplo: o desinteresse da família em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, falta de espaço físico/estrutura que favoreça o desenvolvimento do trabalho e a escassez de materiais didáticos-pedagógicos adaptados para atender as especificidades educacionais.

De acordo com Jordão et al (2011), “As dificuldades referem-se a ausência de adaptações curriculares, de material de didática, do espaço físico da escola, bem como a falta de apoio da família e do professor regente, do reconhecimento e credibilidade do seu trabalho.”

E, ainda, Tartuci (2011) aborda a responsabilidade com o ensino, reforçando que também faz parte das funções dos professores de apoio planejar e dialogar com os professores regentes. A autora afirma que o papel dos professores de apoio é ser mediador do ensino, visto que

sua ação na mediação professor regente, estudante com necessidades educacionais e atividades/aprendizagens.(...) é uma ação que se assemelha a de um ‘intérprete mediador’ – decifrador – promotor de ‘escuta’ e da ‘ação de resolução de atividades’ mais significativas por parte do estudante com necessidades educacionais especiais. (TARTUCI, 2011, p.10).

Em contrapartida, o professor de apoio muitas vezes é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da criança na escola regular, fato que não condiz com a realidade, uma vez que o aluno deficiente é aluno da escola e não do professor de apoio. Sendo assim, os resultados aqui apresentados apontam que, acolher a criança deficiente nas escolas regulares é assegurar que o Direito a educação, tantas vezes proclamado, ganhe, cara, cor e som... de risos, alegrias e contentamentos próprios de escolas inclusivas e solidárias.

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, Mel. *Educação Para Todos, Torná-la uma Realidade*. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf. Acesso em 22 fevereiro de 2012.

BERGAMASCHI, Elânia Maria Marques et al. O Professor de Apoio do Ensino Fundamental e os Desafios Vivenciados em suas Práticas Pedagógicas. *Anais do VII Congresso Multidisciplinar de Educação Especial*. 2011.

BITES, Maria Francisca de Souza C. *A implementação da política educacional de inclusão em Goiás ou: como ignorar os professores no processo de Tomada de decisões na educação escolar* G T -5. Disponível em: <<http://www.anped.gov.br>>. Acesso em: 03 set. 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade in: ROSA Dalva Eterna; SOUZA, Vanilton Camilo de. *Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores*. Goiânia: DP&A, 2002.

FREITAS, Adriana de Oliveira. *Políticas e Práticas Inclusivas no Ensino Fundamental de Primeira Fase*. Catalão, 2009. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Inclusiva. Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Disponível em: www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf. Acesso em: -----

GOIÁS. Secretaria de Educação. Superintendência de Ensino Especial. *Plano Estadual de Educação Para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva — PEEDI: educação inclusiva garantia de respeito à diferença*, 2003.

GOIÁS. Secretaria de Educação. Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás. [Sine loco]: SEE, [2004?].

GOIÁS. *Diretrizes de modulação Alterações 2º semestre de 2011*, Goiânia, 27 de Junho de 2011. Disponível em: <<http://www.see.gov.br>>. Acesso em: 03 set. 2011.

GOIÁS. Relatório Parcial de Gestão 2010. Coordenação de ensino especial – assessoria técnica, Goiânia, setembro de 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos*. Brasília: Liber livro, 2008.

JESUS, Denise Meireles de. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-ação Colaborativa In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

JORDÃO, Uiara Vaz; JORDÃO, Maria de Lourdes Vaz; TARTUCI, Dulcéria. Discurso dos Professores de Apoio do Estado de Goiás. *Anais do VII Congresso Multidisciplinar de Educação Especial*. 2011.

J.PETERSON, Patrícia. *Inclusão nos Estados Unidos: Filosofia, Implementação e Capacitação de Professores*. Disponível em: www.Scielo.Br/Pdf/Rbee/V12n1/31981.Pdf. Acesso em: -----

LAPLANE, Adriana. *Uma Análise das Condições para a Implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra*. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a04v2796.pdf. Acesso em:-----

LIMA, Lana Ferreira; SANTOS, Cristiane da Silva; SILVA, Roseane Patrícia de Souza e. *Análise das políticas públicas do estado de Goiás para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino*. Uberlândia: 2008

MARTINEZ , Cláudia Maria Simões; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira; OISHI, Jorge. *Professores de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: O Suporte Informacional no Cotidiano da Escola que Busca a Inclusão*. Disponível em: eduemojs.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/.../4405. Acesso em: -----

MENDES, Enicéia. *Tramas entre Deficiência, Estado e Educação: Algumas Reflexões a Partir do Contexto Francês*. Disponível em: www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT15-6702--Int.pdf. Acesso em:-----

PEREIRA NETO, Eloi Alexandre. *A Ambivalência do Papel do Professor de Apoio Permanente em Salas Regulares do Ensino Fundamental*. Londrina, 2009. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina.

SANCHES, Isabel. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, 127-142. Disponível em: redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900507.pdf. . Acesso em: -----

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio. Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: As Práticas dos Professores de Apoio Educativo. *Rev. Port. de Educação*, 2007, vol.20, n.2, p.105-149. ISSN 0871-9187.

TARTUCI, Dulcéria. Professor de Apoio, seu Papel e sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás. *Anais do VII Congresso Multidisciplinar de Educação Especial*. 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 1988.