



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

KEILA MARIA BRITO DE CASTRO

**A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES
NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

MOSSORÓ

2017

KEILA MARIA BRITO DE CASTRO

**A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES
NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Especialista em Atendimento Educacional Especializado.

Orientador: Mônica Rafaela de Almeida,
Prof^a, Me.

MOSSORÓ

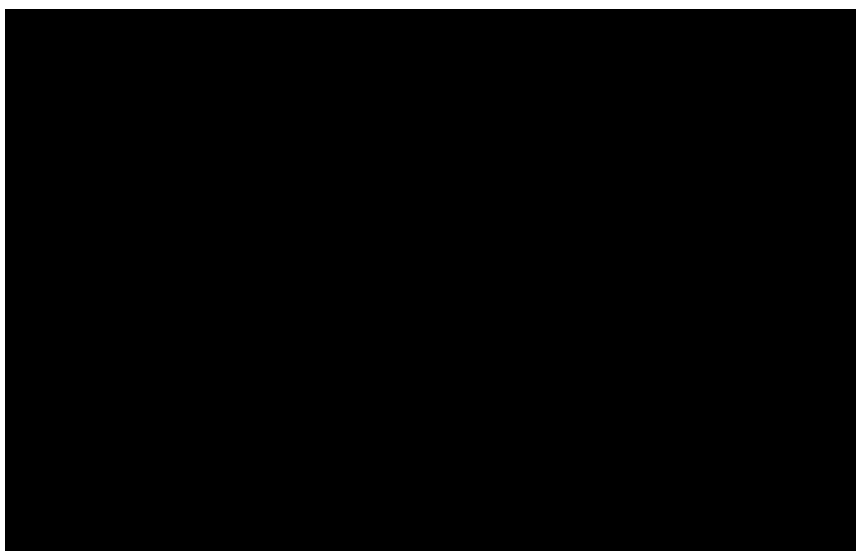
2017

**A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES
NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Especialista em Atendimento Educacional Especializado.

Defendida em: 01 / 07 / 2017.

BANCA EXAMINADORA



RESUMO

O trabalho colaborativo entre os professores pode favorecer a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na rede regular de ensino, pois é uma ferramenta que auxilia na construção de novas estratégias de aprendizagem. O objetivo geral deste estudo foi analisar a importância da parceria entre professores da rede regular de ensino e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, buscando avaliar como o trabalho colaborativo entre os professores da rede regular de ensino e do AEE pode auxiliar na inclusão escolar destes alunos na rede regular de ensino, identificando as barreiras existentes para este trabalho. A pesquisa foi desenvolvida com seis profissionais de duas escolas da rede pública municipal de Parnaíba/PI, sendo três professores da rede regular e três que atuam no AEE. O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semi-estruturado. Os resultados da pesquisa indicam que o trabalho colaborativo entre professores de AEE e professores regulares tem contribuído no desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Mas ainda existem muitas dificuldades que limitam essa parceria no processo de ensino-aprendizagem, como a ausência de um tempo regulamentado para o planejamento e a inclusão de mais profissionais para suporte na sala regular. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de promover ações e programas que possibilitem a implantação e efetivação do trabalho colaborativo no cotidiano dos professores da rede pública de ensino, que tem recebido um contingente cada vez maior de estudantes com deficiência, especialmente a deficiência intelectual.

Palavras-Chave: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL; TRABALHO COLABORATIVO; INCLUSÃO.

ABSTRACT

The cooperative work among teachers can favor the inclusion of students with intellectual disabilities in the regular educational system, as it is a tool that helps in the construction of new learning strategies. Thus, the main objective of this study was to analyze the importance of the cooperative work of teachers from regular educational system and the Specialized Educational Assistance (AEE in portuguese) for the development of students with intellectual disabilities, seeking to evaluate how collaborative work among regular teachers and ESA can help the inclusion of the students with intellectual deficiency in the regular educational system and to identify the existing barriers to the accomplishment of the cooperative work in the learning process of the student with intellectual disability. The research took part with six professionals from two regular local schools in Parnaíba-Piauí-Brazil, three teachers from the regular educational system and three from AEE. The instrument used was a semi-structured interview script. The research results indicate that cooperative work between AEE teachers and regular ones has contributed to the development of students with intellectual disabilities. But there are still many difficulties that limit this partnership in the teaching-learning process, such as the lack of a regulated time for planning and the inclusion of more professionals for support in the regular classroom. In this sense, it is needed to promote actions and programs that enable the implementation and effectiveness of collaborative work in the daily life of teachers in the public school system, which has received an increasing number of students with disabilities, especially intellectual disabilities.

Keywords: INTELLECTUAL DEFICIENCY; COLABORATIVE WORK; INCLUSION.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino tem sido um desafio para os educadores e pais. A legislação assegura o direito ao acesso à escola regular e determina a criação de métodos e técnicas para que o aluno se desenvolva em meio aos seus pares, conforme prevê a Lei de diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996). A legislação supracitada define no artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Assim, incluir exige da comunidade escolar uma reestruturação de sua proposta pedagógica, reorganização e flexibilização do currículo e criação de instrumentos avaliativos que, de fato, contribuam para esses estudantes desenvolverem suas potencialidades de aprendizagem.

Durante as últimas décadas, o sistema educacional foi desafiado a oferecer um ensino igualitário e sem restrições a todos os estudantes. Inicialmente, o Atendimento Educacional Especializado baseado na política da Educação Especial do período (1960 a 1980) possuía caráter substitutivo e acontecia em centros especializados, classes especiais, espaços segregados dentro da escola regular, oferecendo currículos reformulados que priorizavam a produção artesanal, programas ocupacionais com práticas escolares adaptativas, partindo do princípio que os alunos seriam incapazes de realizar as mesmas atividades dos outros alunos. De acordo com Batista e Mantoan (2007):

Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender (p.17).

Mesmo com o decreto n °3.298/99, que regulamentou a Lei n° 7853/98 e definiu a Educação Especial como modalidade transversal de caráter complementar, não houve mudanças significativas no tipo de educação que era oferecido aos estudantes com deficiência. Foi somente em 2008, com o advento da Política Nacional da Educação Especial que o Atendimento Educacional Especializado passou a exercer o seu papel complementar, oferecendo suporte e utilizando-se de recursos e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2009).

Na prática o AEE deve propor estratégias, discussões e reformulações na prática pedagógica dos professores envolvidos no processo de inclusão. Construir em parceria com os professores da rede regular e demais profissionais de apoio, um planejamento específico para as necessidades do estudante com deficiência (ALMEIDA, 2015). Contudo, observa-se que uma das dificuldades encontradas nas escolas que possuem alunos com deficiência é a relação do professor de AEE com o professor da rede regular, inexistindo em alguns casos a parceria entre eles, o que prejudica e atrasa o processo de inclusão, criando uma série de conflitos entre esses profissionais, o que pode provocar em algumas situações, uma evasão desses alunos do espaço escolar.

O interesse por estudar a temática se deu por observar nas escolas regulares do município de Parnaíba- Piauí que há muitas dificuldades em inserir estudantes com deficiência, transtornos globais e altas habilidades na rede regular de ensino. Em algumas situações, os profissionais pressionam a gestão escolar para que haja a transferência do aluno para outras turmas. No caso do aluno com deficiência intelectual, que necessita de flexibilizações no currículo e atividades em sua maioria adaptadas, os professores acabam por não realizar as atividades adaptadas, porque consideram que fazer essas adaptações no conteúdo é um empecilho para o andamento das demais atividades em sala de aula. É comum observar estudantes com esta deficiência que frequentam a escola, mas de fato não estão incluídos.

Observa-se que o professor especialista, mesmo capacitado para atuar neste cenário, tem limitado sua prática quando percebe que os seus estudantes não possuem suporte necessário na sala comum. Em alguns casos, é apenas na sala de recursos multifuncionais que este aluno é estimulado, o que vai contra as próprias diretrizes deste serviço, que o apontam como complementar e não substitutivo a escolarização.

Diante disso, percebeu-se a importância de identificar quais barreiras dificultam a construção da parceria entre o professor da rede regular de ensino e o professor do AEE na cidade de Parnaíba-Piauí, avaliar como o trabalho colaborativo entre os professores pode auxiliar na inclusão escolar e verificar quais alternativas poderiam ser utilizadas para efetivar a parceria destes profissionais para inclusão do aluno com deficiência intelectual.

1.1 O trabalho colaborativo no ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual

A Educação Inclusiva desafia a escola a se reconstruir, propondo uma mudança curricular e a criação de novas práticas pedagógicas que busque reconhecer as singularidades de cada estudante no sentido de incentivar e valorizar a sua participação na comunidade escolar. Todavia, a escola comum só se tornará inclusiva quando reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo e buscar a participação de todos, por meio de novas práticas pedagógicas (BRASIL, 2010).

A declaração da Conferência de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990) ressalta em seu art. 3º, que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação a qualquer estudante com deficiência. Afirmar ainda, que cada um deve estar em condições de aproveitar oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Para tanto, é importante que a comunidade escolar se proponha a discutir sobre mediação da aprendizagem, flexibilização curricular e ensino colaborativo, reestruturando seu Projeto Político Pedagógico e ampliando as discussões sobre o processo inclusivo com professores, equipe técnica-administrativo e familiares.

O número de estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades matriculados na rede pública cresceu significativamente nos últimos 10 anos, todavia, houve, também, um aumento nas denúncias junto ao Ministério Público referente a recusa de escolas em matricular estudantes com deficiência, sobre alegação de não possuírem formação adequada para lidar com esse grupo de alunos. As queixas mais comuns são voltadas para inclusão do estudante com deficiência intelectual, pois essa deficiência ainda constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do atendimento especializado, em virtude da complexidade do conceito e da grande e variedade de abordagens (BATISTA, 2005).

Os estudantes com deficiência Intelectual normalmente apresentam problemas em lidar com relações sociais, realizar tarefas cotidianas, entender e seguir regras, interpretar ou compreender sinais e ideias abstratas, como metáforas e ironias (PAES, 2017).

As crianças com deficiência intelectual leve, quando chegam à escola, apresentam um ritmo mais lento para aprender as habilidades escolares: leitura, escrita e cálculos. Contudo, não necessitam de um grande suporte em sua rotina escolar, conseguindo se desenvolver, embora precisem de mais tempo para assimilar o conteúdo da escola regular. Já as deficiências intelectuais mais graves são bastante perceptíveis e na escola e em casa exigem um grande suporte para poder se desenvolver (COSTA, MALLOY-DINIZ e MIRANDA, 2016).

Mesmo considerando as particularidades e comprometimentos da deficiência intelectual, o desenvolvimento destas pessoas não depende exclusivamente da condição genética e sim, como acredita Vygotsky apud Siluk (2012), se constitui a partir das relações intra e interpessoais que estabelece ao longo de sua vida. O autor afirma que a pessoa com deficiência intelectual deve ser estimulada (pelos sujeitos com quem estabelece interações sociais ao longo do seu desenvolvimento) a construir seu pensamento a partir da substituição dos objetos, das pessoas, das situações, dos eventos do mundo real (OLIVEIRA apud SILUK, 2012).

Assim, a escola inclusiva se baseia em princípios vygotskianos e busca instigar os professores a estudarem sobre essa nova concepção, que parte do saber do aluno para construir novas aprendizagens, não considerando o estudante com deficiência intelectual com um ser incapaz de aprender e sim como uma pessoa que possui mecanismo diferenciado de lidar com o saber, cabendo aos professores reconhecer essas formas

singulares de se aprender e possibilitar que os estudantes se expressem livremente sobre como compreendem e assimilam o saber.

Nesse sentido, os professores da rede regular de ensino e os do AEE possuem funções distintas e fundamentais neste processo. Individualmente executam ações que irão beneficiar seus estudantes, mas, é no trabalho colaborativo que estes conseguem contribuir para que o aluno com deficiência consiga ultrapassar as barreiras impostas por sua condição orgânica.

O professor da rede regular que atuará com o estudante com deficiência intelectual precisa se manter atualizado sobre os processos de aprendizagem e sobre práticas pedagógicas específicas. É sua função criar condições que possam estimular a capacidade de aprender de todos os seus estudantes, preparando um planejamento individualizado e buscando confeccionar materiais adaptados, caso seja necessário.

De acordo com a nota técnica SEESP/GAB/Nº11/2010, O professor do AEE tem as seguintes funções:

- Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
- Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- Estabelecer uma articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

Assim, na escolarização do aluno com deficiência intelectual a articulação entre os professores é fundamental para que este aluno seja partícipe do processo de

ensino-aprendizagem. Vygotsky apud Bedaque (2014) afirma que a colaboração entre os pares contribui para o desenvolvimento de habilidades e estratégias que são fundamentais na solução de problemas, em um processo cognitivo em que a interação e a comunicação ocupam funções primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem.

O conceito de colaboração tem diferentes significados, mas para o cenário inclusivo pode significar uma filosofia de trabalho de ensino, em que os envolvidos buscam momentos de planejamento coletivo e compartilhamento de responsabilidades. Para Torres, Alcântara e Irala apud Bedaque (2014), a ação colaborativa no processo de aprendizagem se dá a partir de um consenso entre os membros de uma comunidade do conhecimento. Indicando que a aprendizagem só se torna um processo ativo e efetivo quando as pessoas constroem coletivamente as estratégias de ensino-aprendizagem. Vygotsky considera a colaboração imprescindível para a construção do conhecimento, o que possibilita transcender os limites de cada indivíduo (BEDAQUE, 2014).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como finalidade principal procurar desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando, contudo, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Já o estudo descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis (FIGUEIREDO, 2008).

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais da cidade de Parnaíba/Piauí, localizadas em bairros distintos. A escolha dessas escolas se deu por possuírem um quantitativo considerável de estudantes com deficiência e terem Sala de Recursos Multifuncionais.

De acordo com a gerência de Educação Inclusiva do Município de Parnaíba/PI, a rede municipal de educação da cidade de Parnaíba conta atualmente com 94 escolas, mas apenas 19 possuem Salas de Recursos Multifuncionais. Nessas escolas, a Secretaria de Educação do município identificou 400 estudantes com deficiência e Transtornos

Globais de Desenvolvimento. Foram entrevistados professores da rede regular e do Atendimento Educacional Especializado das duas escolas.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um roteiro de entrevista semi-estruturado, sendo composto por duas partes: na primeira constam questões fechadas que abordam os dados sócio-demográficos (idade, o gênero, a escolaridade, o estado civil, o número de filhos e se possui filhos com deficiência) dos participantes do estudo. Na segunda parte constam questões sobre o tema em estudo, com perguntas sobre o conceito de inclusão, as barreiras para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual e como se dá o processo de trabalho entre os professores da rede regular de ensino e os professores do AEE.

O material empírico apreendido a partir de questões subjetivas contempladas no roteiro de entrevista proposto para o estudo, foi agrupado e analisado por meio da técnica de análise de conteúdo temática proposto por Minayo (2008). A técnica citada é composta pelas seguintes fases: pré-análise, na qual o pesquisador realiza uma leitura flutuante dos dados obtidos; a fase de exploração do material, que corresponde à etapa em que o material é codificado, ou seja, submetido a um processo pelo qual os dados brutos são agregados em categorias temáticas e a fase de interpretação dos resultados, nesta os dados empíricos obtidos são analisados de acordo com as categorias temáticas que se revelaram, respaldados na literatura pertinente ao tema em estudo.

Observaram-se os princípios éticos que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, tomou-se o cuidado em manter sigilo e o anonimato das informações obtidas, indicando que as informações só seriam utilizadas para fins de pesquisa.

Foi garantida aos sujeitos a liberdade de participar ou não do estudo, os que se disponibilizaram a participar da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste instrumento tinha as informações referentes à pesquisa e as definições de sua participação. No TCLE também foram assegurados os seguintes princípios éticos de pesquisas com seres humanos: sigilo e respeito das informações coletadas; conhecimento dos resultados e a possibilidade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízos ao participante. Os nomes das escolas (X1 e X2) e dos participantes (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6) serão tratados de forma fictícia, para garantir o sigilo e o anonimato.

2.2 Resultados e Discussão dos dados

2.2.1 Caracterização das escolas pesquisadas

A escola municipal X1 está localizada em um bairro central da cidade de Parnaíba, possui 32 anos de fundação e funciona os três turnos, oferecendo ensino fundamental menor no turno diurno e EJA a noite. Possui atualmente 336 alunos nos três turnos e 25 funcionários, sendo que 14 são professores.

A equipe docente conta com 100 por cento dos professores graduados em Pedagogia e outras licenciaturas, apenas 02 professores ainda não possuem especialização em alguma área da educação. De acordo com a gestora, os alunos em sua maioria são de condição social e financeira baixa, muitos não moram com os pais, mas com tios e avós.

Próximo à escola, encontram-se uma Unidade Básica de Saúde, o Centro de Zoonoses, uma igreja católica, a Secretaria de Assistência Social do município, o terminal rodoviário e o estádio de futebol, um pouco mais distante tem o hospital de urgência da cidade.

A escola possui uma sala de Recursos Multifuncionais fundada há 10 anos. Este ano registram-se matriculados 25 alunos no AEE (Atendimento Educacional Especializado) entre os quais 06 possuem o diagnóstico de deficiência intelectual. A escola conta com duas professoras de AEE, ambas efetivas do município. De acordo com a gestora, a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência não está acontecendo como deveria, pois não existem professores auxiliares para ajudar na realização das atividades na sala regular e embora os alunos frequentem a sala de AEE, a rotina na sala é prejudicada, pois as professoras não conseguem desenvolver uma atividade específica para os alunos com deficiência, visto que estes não realizam as atividades propostas para a turma.

A escola X2 fica em um bairro localizado no início da cidade, distante da escola X1. Nas imediações desta instituição há uma escola de educação infantil, uma escola de ensino fundamental II/ensino médio, uma Unidade Básica de Saúde e uma igreja católica. Observou-se ainda que próximo à escola tem dois ginásios poliesportivos, dificilmente abertos à comunidade, por conta de constantes invasões de ladrões e usuários de drogas. O acesso a serviços públicos como casas lotéricas, bancos e lazer é

dificultado pela distância, sendo que a população quando necessita precisa se deslocar para o centro da cidade. Existe um quartel da Polícia Militar, que acontece atividades de equoterapia, mas devido ao pouco número de cavalos, as vagas são limitadas.

A escola X2 funciona há 31 anos, oferecendo o ensino fundamental I, nos turnos manhã e tarde. Atualmente, possui 438 alunos matriculados, dentre eles 24 alunos com algum tipo de deficiência, a maior incidência é de alunos com deficiência intelectual, desses 17 alunos tem laudo ou estão em processo de diagnóstico. A equipe escolar é formada por 27 funcionários, sendo 17 professores. A equipe docente possui 100 por cento dos professores graduados e destes apenas 04 ainda não possuem especialização. A sala de Recursos Multifuncionais está ativa há quatro anos, possui uma professora efetiva do município, com carga horária de 40 horas que trabalha há 4 anos na escola.

2.2.2 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 06 professoras da rede municipal de ensino da cidade de Parnaíba-Piauí. Da escola X1 participaram as duas professoras de AEE que serão indicadas por Y1 e Y2, e uma professora da sala regular, que será chamada de Y3. Na escola X2 participaram a professora de AEE denominada Y4 e duas professoras da rede regular, Y5 e Y6.

A professora Y1 possui 57 anos de idade, é graduada em Licenciatura Plena em História e Geografia e possui especialização em AEE, possui um sobrinho de 10 anos diagnosticado com TDAH, trabalha há 27 anos como professora do ensino fundamental e há 10 atua na Sala de Recursos Multifuncionais da escola X1.

A professora Y2 tem 31 anos, tem graduação em licenciatura plena em pedagogia e especialização em Libras, trabalha como professora há 06 anos e sua vivência em sala de aula sempre foi em Salas de Recursos Multifuncionais, sendo que está na escola X1 há 05 anos. A professora Y3 tem 50 anos, é graduada em licenciatura em pedagogia e tem especialização em educação infantil e ensino integral. Trabalha como professora há 32 anos e há dois anos pediu transferência para a escola atual, onde trabalha em uma turma de 3º ano.

Y4 tem 38 anos, é graduada em Pedagogia e está concluindo especialização em psicopedagogia, possui um irmão com características de dislexia que quando criança tinha crises de epilepsia. Trabalha como professora há 20 anos, teve experiências na

escola regular no início da profissão, mas sua vivência maior foi na educação especial onde atuou na APAE por 13 anos e há 4 anos está em uma Sala de Recursos Multifuncionais.

Y5 tem 49 anos, trabalha há 20 anos como professora, atuando na escola X2 desde o início da carreira. É pedagoga e está há 2 anos trabalhando com 4º ano. A professora Y3 possui 30 anos, é natural do Maranhão. Tem licenciatura plena em pedagogia, está cursando licenciatura em letras e concluindo especialização em psicopedagogia. Possui um tio com Síndrome de Down. Trabalha como professora há 6 anos, mas não é efetiva, tem contrato temporário com a escola. Atualmente leciona na turma de 4º ano, série em que já trabalha desde o ano passado.

2.2.3 O trabalho colaborativo no desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual

O ensino colaborativo pode ser considerado um instrumento facilitador para inclusão do aluno com deficiência intelectual, pois a colaboração entre os pares contribui para o desenvolvimento de habilidades e estratégias que são fundamentais na solução de problemas, em um processo cognitivo em que a interação e a comunicação ocupam função primordial para o desenvolvimento (BEDAQUE, 2014).

No caso da inclusão do estudante com deficiência intelectual, as trocas e planejamentos entre os professores da rede regular e AEE podem auxiliar na construção de um conhecimento significativo, ajudando o estudante a se desenvolver em um espaço colaborativo.

As professoras da sala regular participantes da pesquisa, falam do direito ao acesso do estudante com deficiência à rede regular, mas afirmam que a inclusão ainda não acontece, pois, estes alunos estão nas salas de aula, mas não recebem um acompanhamento específico, devido a ausência de um auxiliar em sala, essa afirmação pode ser comprovada nos depoimentos a seguir:

“O L.... (nome do aluno) precisa de mais paciência, atenção maior, um acompanhante lado a lado em sala para que ele possa se desenvolver. (Eles) são inteligentes, só precisam de mais tempo para aprender, mas não dá, porque tenho os outros 30.” (Professora Y5)

“A minha experiência inclusiva tem sido desafiadora. Ano passado tive grandes progressos porque além do apoio do professor de AEE, tive a parceria diária de uma

auxiliar que com certeza foi determinante para que eu alcançasse bons resultados com todos os alunos.” (Professora Y6)

“Eu tenho uma sala com 25 alunos, sendo 3 com deficiências, mas sozinha eu não consigo, ou dou atenção aos especiais ou ajudo os outros.” (Professora Y3)

As professoras da sala comum reconhecem a importância do professor do AEE para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Relatam que a função do professor do AEE é dar suporte ao professor da rede regular, orientando na elaboração das atividades. As professoras consideram a colaboração com os profissionais do AEE como fundamental para o desenvolvimento das atividades dos estudantes com deficiência intelectual. Mas indicam que as professoras do AEE das escolas se desdobram para atender uma demanda que cresce a cada ano, auxiliando como podem, mas não é suficiente, pois falta o profissional auxiliar que vai ajudar em sala, na execução das atividades, conforme se pode observar nas falas a seguir:

“As professoras do AEE ajudam diariamente indo nas salas, perguntando como estão se desenvolvendo, ajudam na elaboração das provas e aplicam também, o que ajuda muito nós professores.” (Professora Y3)

“Minha parceria com a professora do AEE é ótima. Quando soube que teria um aluno especial na minha sala, fiquei assustada, porque a faculdade não te prepara para essa realidade, mas felizmente tive trocas muito boas, com sugestões de atividades e auxílio direto durante a aplicação das provas, o que foi excelente”. (Professora Y6)

“A parceria entre os professores desenvolve as potencialidades dos alunos estimulando o seu cognitivo e a independência nas atividades de vida diária”. (Professora Y2)

“No início é difícil, fica aquela sensação que uma está invadindo o espaço da outra. Mas o primeiro passo é nosso, como professora do AEE, então iniciamos a intervenção deixando claro que nosso papel é apoiar, ajudar a criança e o professor. Quando o professor aceita o desafio, damos o primeiro passo para fazer a inclusão sair do papel.” (Professora Y4)

As professoras do AEE, participantes da pesquisa, reconhecem a necessidade de conversar mais com os professores da rede regular sobre a atuação e responsabilidade de cada um no trabalho colaborativo, como também reforçar a importância desta parceria para a evolução do aluno com deficiência intelectual, reconhecendo que o planejamento coletivo permite a estes alunos aprendizagens significativas dentro e fora da sala de aula.

2.2.4 As barreiras na efetivação do trabalho colaborativo

Observa-se que as maiores dificuldades encontradas para a realização do trabalho colaborativo entre os professores é a ausência de momentos específicos para planejamento e na falta de mais profissionais de apoio para suporte em sala de aula.

As professoras da rede regular enfatizam isso em suas colocações, quando perguntadas sobre como avaliam o suporte oferecido pela Prefeitura Municipal às escolas para que se tornem de fato inclusivas:

“Não oferece suporte nenhum, porque em uma sala de aula com 25 alunos como a minha ou eu dou aula para os 3 especiais ou dou conta do restante da turma...dois serviços não dá...na minha opinião falta um auxiliar”. (Professora Y3)

“Está péssimo, a acessibilidade não é boa, não tem acompanhantes e falta material”. (Professora Y5)

“O único suporte é o da sala do AEE e vejo que este está sobrecarregado, por serem o único suporte que alguns professores possuem”. (Professora Y6)

As professoras do AEE também observam que há ausência do profissional de apoio e dos horários para planejamentos, o que prejudica o processo inclusivo de estudantes com deficiência. Quando perguntadas sobre como acontece a parceria entre o professor do AEE e o professor da rede regular, no que diz respeito a inclusão do estudante com deficiência Intelectual, foram pontuadas as seguintes observações:

“Não existe um planejamento específico, nós conversamos nos intervalos ou em horários que os nossos alunos faltam. Olhamos os cadernos, perguntamos como eles estão se desenvolvendo e damos dicas para elaboração de atividades. Alguns professores não gostam, acham que a obrigação de planejar atividades específicas são do AEE, como também a inclusão dos alunos com deficiência em outros espaços da escola”. (Professora Y1)

“Sempre estamos disponíveis para ajudar os professores da rede regular. Eles são heróis, pois cuidar de mais de 30 alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem e comportamento, mas sabemos que não é suficiente, porque eles precisam de apoio em sala e precisam discutir pontos importantes do desenvolvimento dos alunos, como atividades adaptadas, o que não é possível durante o intervalo de 15 minutos”. (Professora Y2)

“A parceria com os professores da rede regular é fundamental para a inclusão dos estudantes com deficiência. Infelizmente isto não é visto como prioridade para as escolas, então é difícil planejar com o professor, pois seria necessário a gestão organizar momentos específicos para este planejamento, o que não acontece”. (Professora Y4)

Os professores participantes demonstraram insatisfação com a falta de recursos e apoio oferecidos pelas escolas e a Secretaria Municipal de Educação, acreditam que poderiam desenvolver um trabalho mais produtivo, se tivesse tempo e mais apoio na preparação do planejamento das atividades inclusivas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à escola comum tornou-se direito universal e os pais de pessoas com deficiência, conscientes dos direitos dos seus filhos, buscam cada vez mais que eles tenham igualdade de condições, acesso e permanência nas instituições de ensino regular. Assim, são notórios os progressos que estão acontecendo após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no que se refere à inclusão das pessoas com essas necessidades. Entretanto, ainda se faz necessário vencer alguns desafios para que a inclusão se efetive. Entre estes destacam-se: investir na formação continuada dos professores, ampliar os serviços de apoio ao profissional, familiares e estudantes e melhorar a acessibilidade aos espaços escolares (dentro e fora da escola).

Nessa pesquisa foi percebido que o trabalho colaborativo pode ser uma estratégia de inclusão importante, pois ao compartilhar experiências e construir coletivamente o planejamento dos estudantes com deficiência, os professores da rede regular e do AEE contribuem para a construção de novas aprendizagens, estimulando a autonomia e independência dos estudantes com deficiência. Entretanto, para que o trabalho colaborativo de fato favoreça o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, mais especificamente os que tenham deficiência intelectual, faz-se necessário que esta colaboração seja de fato uma parceria equilibrada, pois como afirma Tudge apud Bedaque (2015) não é qualquer interação que contribui para a colaboração. É preciso um alto grau de confiança, interesse e envolvimento mútuo.

O planejamento escolar é o recurso ideal para o sucesso de um trabalho colaborativo. Quando os professores da rede regular de ensino fazem parcerias com os professores do AEE, analisando em conjunto os casos dos estudantes com deficiência, pode ocorrer a criação de estratégias coletivas e elaboração de metodologias específicas para ensinar os conteúdos e habilidades escolares, em parceria com os pais e outros profissionais, no sentido de construir um plano pedagógico individual. Para isso, é

imprescindível que as escolas criem em sua rotina escolar, momentos com periodicidade regular para estudos e planejamentos, como também a inclusão dos profissionais de apoio nas salas regulares, como professores auxiliares e cuidadores. A inexistência deste apoio prejudica o planejamento das atividades, a evolução dos estudantes e o próprio processo de inclusão.

Assim, a efetivação do trabalho colaborativo é função de todos os envolvidos no cotidiano escolar, para que sejam construídas novas formas de aprendizagem, que rompam com as antigas concepções e construam uma escola que estimule os diálogos, o respeito e os diferentes ritmos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **Deficiência intelectual e o Atendimento Educacional Especializado**. Caderno Didático do Curso de Atendimento Educacional Especializado. NEAD, UFERSA: EDUFERSA, 2015.

BATISTA, C. A.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento educacional especializado - deficiência mental**. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP/ SEED/ MEC Brasília/DF-2007.

BATISTA, C. A.; MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: **Atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. SEESP. Brasília, 2005.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**. Caderno Didático do Curso de Atendimento Educacional Especializado. NEAD, UFERSA: EDUFERSA, 2015.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma prática colaborativa: Atendimento Educacional Especializado**. 1.ed. Curitiba. Appris, 2014.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: N° 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Decreto N° 6571/08, 2008.

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

COSTA, D. S.; MALLOY-DINIZ, L. F. e MIRANDA, D. M. **Cartilha de Aprendizagem de A a Z: Deficiência Intelectual**. Editora Pearson, 2016.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Métodos e Metodologia na Pesquisa Científica**. 3 ed. São Caetano do Sul, SP: Yendes, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

LEOPARDI, M. T. et al. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

MINAYO, C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 11ª ed. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

PAES, M. Deficiência Intelectual. **Revista Ler & Saber**. São Paulo: Alto Astral. Ano 1, nº 1, 2017.

ROPOLI, E. A., et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILUK, A. C. P. **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica** – 1. ed. – Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012.