

Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional

*Maria Cristina Marquezine***

*Viviane Tramontina Leonessa***

*Rosângela Marques Busto****

Resumo

Após um amplo estudo sobre o que estava acontecendo nacionalmente sobre a formação de professores em Educação Especial, verificou-se a necessidade de reformular o Curso de Especialização em Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina. Para que a reformulação do curso fosse baseada em dados científicos e influenciada pela percepção dos egressos sobre a formação recebida e também sobre as novas necessidades e cobranças do mercado de trabalho. O presente estudo objetivou identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Especial no início da profissão, com vistas a futuras alterações dos currículos dos cursos de formação de professor. Como participantes, foram entrevistados 50 professores de Londrina-PR, egressos do Curso de Especialização em Educação Especial da UEL. Os instrumentos utilizados foram um roteiro semiestruturado para a realização das entrevistas de coleta de dados e uma ficha de avaliação da categorização das falas, cuja finalidade foi calcular o índice de fidedignidade das categorias elaboradas e a distribuição das falas. Após as sessões de coleta de dados, as entrevistas foram transcritas e revisadas e os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo. Verificou-se que as principais dificuldades enfrentadas foram o manuseio de comportamento, a comunicação e a falta de conhecimento e suporte pedagógico. Assim, compreendeu-se a necessidade de trabalhar tais dificuldades na academia e favorecer o aumento de publicações de cunho científico sobre atividades pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação; Educação Especial; Formação de professores; Avaliação do currículo.

* Professora Doutora da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.

** Coordenadora da Unidade de Apoio à Família do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S. Mestrando do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina Paraná, Brasil.

*** Doutora em Educação, docente de Educação Física e diretora do Centro de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, Londrina Paraná, Brasil.

Special education teacher and the difficulties at the beginning of the professional practice

Abstract

After a comprehensive study of what was nationally happening concerning the education and training of Special Education teachers, the need to reformulate the Specialization Course in Special Education at the Universidade Estadual de Londrina was verified. This study aimed to identify the difficulties faced by special education teachers at the beginning of their careers, with a view to future alterations in the teacher education course curriculum, so that the course reformulation could be based on scientific data and influenced by the teachers' perceptions on the received education and also on the new necessities and requirements from the job market. As participants, 50 teachers from Londrina – PR who completed the Specialization Course in Special Education at UEL were interviewed. The instruments used were a semi-structured schedule for the interviews to collect data and a speech categorization evaluation form, whose objective was to calculate the reliability index of the elaborated categories and the speech distribution. After the data collection sessions, the interviews were transcribed and revised. The data collected were submitted to content analysis. It was found that the main difficulties faced were dealing with behavior, communication, lack of knowledge and pedagogical support. Thus, it could be realized that the necessity to work on such difficulties at the academy and to foster the scientific publications on inclusive pedagogical activities.

Keywords: Education; Special Education; Teachers' education; Curriculum assessment.

Introdução

Após constatar o envelhecimento do Curso de Especialização em Educação Especial da UEL, diante do novo documento sobre Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) elaboradas pela Secretaria de Educação Especial, começamos a pensar em uma maneira viável de reformular o curso.

Desejávamos trabalhar com o suporte de pressupostos, ancorados em resultados científicos e não queríamos que a reformulação fosse feita apenas a partir do corpo docente, mas que fosse influenciada, também, pela percepção que os egressos tinham da formação recebida e sobre as novas necessidades e cobranças do mercado de trabalho em relação a questões advindas do movimento inclusivo (UNESCO, 1994).

Os estudos de Palmiere (1996) sobre formação acadêmica contraposta à atividade profissional no curso de Psicologia da UEL e o de Mendes et al. (1998) que era da caracterização do perfil do profissional formado pelo programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, foram os grandes sinalizadores de alguns caminhos que poderiam ser percorridos para que a reformulação do curso fosse baseada em dados científicos.

Uma questão dessa magnitude não envolve apenas o como fazer. Antes de se dar início à tarefa propriamente dita, tivemos de tomar ciência dela, acompanhar sua evolução e nos situarmos em discussões mais amplas, de abrangência nacional, sobre a formação de professores em educação especial. Depois da identificação do que estava acontecendo na área, resolvemos participar, através da avaliação do curso, dessa discussão. Para que a avaliação do curso, sob o ponto de vista do egresso, pudesse acontecer, elaboramos um amplo projeto, desenvolvido através de um estudo de caso acreditando na premissa de que a identificação das dificuldades enfrentadas no início da carreira seria muito importante para a alteração do curso. Portanto, foi estabelecido como objetivo deste subprojeto:

1. Analisar o início da inserção no mercado de trabalho e o percurso ocupacional dos egressos;

É importante ressaltar que o presente trabalho é apenas um recorte de um projeto maior, pois seria impossível apresentá-lo aqui em sua totalidade.

Método

Descrição dos Participantes

Participaram do estudo 50 egressos que eram professores na cidade de Londrina, dos quais 03 (6%) eram do gênero masculino e 47 (94%) do gênero feminino. A idade média dos participantes, na época da coleta de dados, era de 40,08 anos, com desvio padrão de 7,38, mínimo de 27 e máximo de 59 anos.

Instrumentos e Materiais

Foram utilizados no estudo os seguintes instrumentos de coleta de dados:

Roteiro Semiestruturado de Entrevista

Após a realização do estudo-piloto do roteiro semiestruturado, o instrumento definitivo foi composto por 14 questões que tinham como eixo a percepção do participante quanto à relação existente entre sua formação acadêmica e atuação profissional, ou seja, a percepção da proposta de formação acadêmica do curso diante das necessidades encontradas no campo de atuação profissional.

Ficha de Avaliação da Categorização das Entrevistas

Este instrumento foi utilizado para calcular o índice de fidedignidade da elaboração das categorias e da distribuição das falas das entrevistas realizadas com os participantes como foi mostrado por Silva (2005). A página inicial trazia uma carta de apresentação com o objetivo da pesquisa, finalidade do instrumento, instruções para utilização e preenchimento. Foi elaborada em forma de tabela, com 06 colunas, em folha de papel sulfite A4, modelo paisagem, em cuja primeira - coluna 'Subclasse'

- foi colocado o nome do assunto tratado, na segunda - coluna 'Categoria' - o nome da categoria de análise e na terceira - coluna 'Fala dos Entrevistados' - todas as falas dos participantes referentes a essa categoria. Nas 03 colunas restantes os juízes deveriam assinalar suas respostas; na 'C', se ele concordasse, na 'D', se discordasse e na 'NS' se não tivesse posição ou certeza sobre a inserção da frase na categoria. Algumas questões erradas ou fora do assunto tratado na Subclasse foram distribuídas entre as falas da terceira coluna, que denominamos de erro intencional. O critério de concordância estabelecido entre os juízes e o pesquisador foi de, no mínimo, 90%.

Materiais

Utilizamos um gravador tipo repórter com slide microphone e fitas de gravação tipo cassete e um MP3, para registro das entrevistas.

Procedimento

O procedimento de coleta de dados foi realizado através das seguintes etapas:

Etapa 1

Após identificação dos egressos do curso que atuavam como professores de alunos com deficiências na cidade de Londrina, foi realizado o contato para agendamento da entrevista de coleta de dados.

Criou-se um procedimento-padrão a fim de que, no início do contato, fosse pedida a autorização da gravação da entrevista e assinado o termo de consentimento. O tempo médio de realização das entrevistas foi de 30 minutos.

Após o término da coleta de dados, as entrevistas foram transcritas e revisadas por três revisores, sendo constatada a existência de 05 palavras ditas pelos entrevistados que não puderam ser compreendidas.

Etapa 2

Essa etapa foi caracterizada pelo tratamento e análise dos dados coletados que receberam tratamento estatístico e análise qualitativa denominada análise de conteúdo (BARDIN, 1977, MANZINI, 2004; OLIVEIRA, 2003) e foram agrupados em categorias de análise, criadas por exigência do conteúdo dos dados coletados através da entrevista. Para este trabalho utilizamos a conceituação de categorias de Silva (2005, p. 65) para quem "As categorias de análise se definiram por um conjunto, um grupo ou uma divisão que apresentou características semelhantes, mas que se distinguem pela natureza".

Tratamento dos Dados

Os dados coletados nas entrevistas foram armazenados em um banco de dados no Access 2003 e no programa AQUAD (HUBER, 1999; MURIAS, 1999) alimentado com as falas dos participantes, as quais foram distribuídas inicialmente em 33 categorias de análise.

Resultado e Discussão

Não nos interessavam apenas as informações sobre como os participantes tinham entrado na área, seja diretamente, trabalhando com o aluno com necessidades especiais, seja indiretamente ou ainda atuando esporadicamente com essa clientela. Mais interessante para o estudo, era a análise dos relatos que tratavam das principais dificuldades encontradas na atuação profissional em escolas especiais, regulares e outros serviços. De acordo com os dados, a maior dificuldade foi a falta de conhecimento sobre a deficiência; o que pode ser deduzido porque 80% dos participantes fizeram alegações vinculadas a essa questão.

Alguns pensavam estar o problema na falta de conhecimento do profissional iniciante, outros conseguiam perceber que essa era uma dificuldade que ia sendo minorada com a experiência e o estudo, mas que iria acompanhar o professor durante toda a sua vida profissional ou a de qualquer outro profissional, visto que não conseguimos dominar todos os conhecimentos da área. Dificuldades equivalentes foram encontradas no estudo de Anselmo, Marqueline e Almeida (1996, p. 332) sobre a formação do professor de Educação Física, estudo este, no qual 76,5% dos participantes mostravam que a maior dificuldade era decorrente do fato de que “[...] não possuíam nenhum conhecimento sobre deficiência mental, tampouco sobre a metodologia de ensino da área”.

Tabela 1 - Dificuldades encontradas pelos participantes na atuação com alunos com deficiência intelectual na escola

Categorias	N	%
Falta de conhecimento sobre deficiência	40	80
Lidar com os comportamentos inadequados do aluno	27	54
Comunicação na interação com o aluno	12	24
Falta de conhecimento/orientação pedagógica e postura inadequada do setor de avaliação	12	22
Ansiedade do profissional diante da aprendizagem lenta do aluno	10	20
Comportamento profissional inadequado de colegas na instituição	10	20
Preconceito	9	18

continuação tabela 1

Relacionamento com a família	9	18
Angústia diante da necessidade de controlar o comportamento do aluno	8	16
Ausência de dificuldades	5	10
Identificação do potencial comportamental do aluno	3	6
Locomoção dos alunos cadeirantes por falta de adaptação da escola	2	4
Dificuldades de atender, na mesma sala de aula, alunos com níveis muito diferentes de deficiência	1	2

O mesmo resultado foi encontrado em Elias, Marquezine e Sanches (1998), no estudo sobre a equipe de enfermagem de um hospital geral e internamento de pacientes com deficiência mental. Nesse estudo, 58,91% dos participantes afirmaram que uma das causas das dificuldades na assistência de enfermagem era a falta de conhecimento sobre a deficiência mental. Na pesquisa de Candatem, Fujisawa e Marquezine (2001) sobre a formação do fisioterapeuta e a deficiência mental foi novamente observada a falta de conhecimento sobre a deficiência mental como um dos principais problemas apontados pelos participantes. Tem-nos parecido que o tempo passa, mas os problemas dos profissionais iniciantes permanecem os mesmos, visto que os cursos de graduação em licenciatura, principalmente os de Pedagogia e Psicologia, parecem não contemplar a preparação para o atendimento da clientela especial (CHACON, 2004).

A segunda maior dificuldade apontada foi o manuseio dos comportamentos inadequados do aluno (54%), mas parece que o grande problema estava vinculado à agressividade do aluno como alguns participantes fizeram questão de frisar. A mesma dificuldade foi apontada no estudo de Elias, Marquezine e Sanches (1998) e no de Candatem, Fujisawa e Marquezine (2001), os quais indicaram que todos esses profissionais pesquisados nos vários estudos estivessem querendo apenas se esquivar da agressão física, já que, como sabemos, ela pode ser apresentada por alunos ou pacientes com um grau mais elevado de deficiência ante a situação desconhecida ou, quando estão com a dosagem de medicação desequilibrada, ou no caso de aluno ou paciente menos comprometido, quando mal-trabalhado para eliminação de comportamento indesejado, ainda, quando a deficiência mental está associada a distúrbios emocionais e/ou comportamentais.

Além dos problemas que aparecem e são agravados com o passar do tempo, temos consequências de efeito imediato, por imperícia ou falta de conhecimento específico no desempenho profissional. Um desses efeitos imediatos pode acontecer quando o profissional, amedrontado diante da possibilidade de agressão, sem se dar conta, recua e retira a exigência do cumprimento da tarefa ou do comportamento de cooperação, podendo fazer com que esse aluno ou paciente volte a ameaçar o professor ou qualquer outro profissional em situação semelhante (MARTIN; PEAR, 2010).

Quando pensamos, especificamente, em situações escolares encontramos trabalhos de pesquisa como o estudo de Cook (2002) que versa sobre as atitudes de professores em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse estudo, os professores apresentam atitudes menos favoráveis à inclusão de alunos com distúrbios comportamentais e emocionais, porque é possível que saibamos que o atendimento a este aluno exige maior complexidade técnica.

Outros comportamentos indesejáveis ou fenômenos apontados pelos participantes como causadores de problemas são, de acordo com suas falas, indisciplina, birra, características comportamentais sindrômicas, grau elevado de deficiência. Como exemplo, podemos mostrar algumas falas dos participantes:

[...] então tive algumas dificuldades de lidar com o comportamento, de como controlar a disciplina. (participante 35).

Ah! Sabe assim de birra, mas não tinha da criança se jogar no chão, mas era complicadinho, eu me lembro de algumas birras dela que... Era difícil, era difícil. (participante 30).

A indisciplina sofreu um aumento significativo nas escolas, inclusive em países desenvolvidos (AQUINO, 2003), onde há sempre financiamentos para pesquisas aplicadas. Mesmo assim, os professores desses países parecem tão perdidos na busca de solução para o problema, como os professores de nossas escolas. Os exemplos a seguir são capazes de afligir professores com muitos anos de profissão: imagine-se, então, o que podem despertar nos que estão entrando na área:

[...] algumas crianças eram sindrômicas, tinham esses comportamentos diversos [...] (participante 134).

Eram severos [...] E com problemas de desvio de conduta, então eram essas as dificuldades. (participante 29)

Parece que esses casos continuam colocando em xeque os conhecimentos pedagógicos de professores experientes, porque envolvem fatos difíceis de serem trabalhados, ou, até mesmo, os casos mais difíceis encontrados na área.

Os estudos acima citados, que pesquisaram a relação dos profissionais de saúde, apresentam dados equivalentes aos dados dos participantes quando tratam das dificuldades enfrentadas, no início da profissão. Pensamos que essas interações não eram menos tumultuadas do que as interações entre professores e alunos, mas a área médica tem um poder que as outras áreas não possuem, ou seja, o poder que o medicamento lhe confere, já que significa, caso não se comporte de acordo com o padrão comportamental esperado, que o paciente será sedado. Como nós, professores, não podemos, não usamos e provavelmente não gostaríamos de usar a alternativa da medicação, cabe-nos aprender a trabalhar adequadamente com comportamentos inadequados dos alunos, sejam eles não obstante de alterações vinculadas a transtornos globais dedesenvolvimento.

Outra, questão, segundo os participantes (24%), que causou problemas no início da profissão, foi a dificuldade de comunicação na interação com o aluno especial. Se juntarmos algumas falas dos entrevistados, vamos conseguir montar um quadro interessante dessa interação, no qual soluções vão sendo buscadas para resolver verdadeiros impasses pedagógicos.

O participante I15 dizia que, no início, o que ele podia fazer era:

[...] controlar a ansiedade e também me fazer entender, seria a comunicação. O começo era a comunicação, como que eu me comunicava e que eles conseguissem, principalmente o pessoal mais comprometido.

Então pra mim foi um choque, o primeiro contato, em como saber se elas estavam dando a resposta correta na atividade. No começo eu dava a atividade e não sabia se elas estavam correspondendo ao que eu queria [...] (participante 080).

Eu não sabia como é que eu ia me comunicar com esse aluno e acabei inventado, eu tinha um computador na sala e acabei levando o meu aluno para o computador e ali eu criei a minha maneira de comunicação com ele (participante 053).

Outras pesquisas acusam a ausência ou dificuldade de comunicação com o deficiente como um sério entrave à prática profissional. Saunders, Saunders e Hull (1993) sugerem que nos imaginemos em um saguão de aeroporto internacional, onde os alto-falantes estão anunciando o nosso voo, mas em uma língua desconhecida. A dificuldade que teremos para entender as informações sobre o nosso embarque é equivalente ao enfrentado pelo deficiente mental muito comprometido para entender o que falamos com ele. Esta analogia nos coloca a real dimensão do grau da dificuldade desse processo comunicativo e, somente a partir dessa compreensão podemos começar a trilhar o caminho de sua realização.

O quarto problema enfrentado pelos participantes (22%) foi a falta de conhecimento pedagógico, associada à ausência de supervisão/orientação e postura inadequada do pessoal do setor de avaliação/diagnóstico do aluno. Na questão pedagógica, as falas dos profissionais são muito claras, visto que assumiram que não sabiam trabalhar os conteúdos do programa, ou seja, métodos e técnicas de ensino. O mesmo problema foi vivenciado pelo participante I16, que desejava diminuir a dificuldade para encontrar material pedagógico, estratégias e metodologia adequadas ao aluno. Outro participante citou a dificuldade encontrada no manejo de turma. Pensamos que as questões subjacentes aos problemas levantados são a da adaptação curricular e a da adequação às propostas metodológicas de ensino, que poderiam ser facilmente resolvidas com o apoio dos profissionais mais experientes na escola (STAINBACK; STAINBACK, 1996).

A falta de apoio dos órgãos ou serviços responsáveis pode gerar insegurança nos profissionais e, em consequência, questões de fácil solução são agravadas, como

é o caso da ansiedade, que pode afetar o professor diante da aprendizagem lenta do aluno; esta dificuldade é descrita por 20% dos participantes.

O comportamento profissional inadequado de colegas criou problemas para 20% dos participantes e aparecessem de formas variadas, como o colega que deseja sair mais cedo, aproveita-se de nossa pouca experiência e nos empurra todos os seus alunos, mesmo sabendo que o adequado seria trabalhar com pequenos grupos. Outras formas de transtorno aparecem subitamente como, por exemplo, quando é preciso que o aluno apresente um pré-requisito para trabalhar a atividade e se descobre que o professor do ano anterior não cumpriu o programa e esqueceu de avisar, ou quando nosso aluno não tem o diagnóstico concluído, porque o avaliador saiu da instituição sem concluir a tarefa, ou porque o colega não tem a formação mínima necessária para atuar e por isso invalidou todos os nossos procedimentos através de intervenções erradas, ou ainda porque nosso colega é apenas um voluntário de boa vontade. Como disse o participante 77:

A maioria, que estava lá, era de voluntários.

Se não podemos exigir desempenho, como exigir desempenho adequado de pessoas que se consideram possuídas de bons sentimentos e de espírito caritativo?

Tratando-se, ainda, das dificuldades encontradas pelos participantes, percebe-se que: 18% deles tiveram de se deparar com as mazelas comportamentais que são consequência do preconceito. Como lembrou o participante 36:

Porque se você for parar pra pensar que isso foi há quase vinte anos atrás, não era tão comum você ver o portador de deficiência no dia a dia. Então o preconceito, o próprio preconceito, foi a dificuldade.

Se o deficiente não era visto nas ruas, podemos pensar em algumas possibilidades para explicar essa ausência. A primeira poderia ser a pequena incidência de deficientes na sociedade, que sabemos não ser tão pequena assim. Outra possibilidade poderia ser o fato deles serem escondidos pelos familiares. Aliás, uma das explicações do acobertamento da deficiência pode ser dada pelo trabalho de Livoratti e Marquezine (1998, p. 14), o qual pesquisou a posição de padres e pastores cristãos e descobriu que 33,3% dos pastores afirmaram que os deficientes “[...] eram pessoas ou com possessões; ou consequência do pecado, ou com perturbações espirituais ou pessoas desobedientes a Deus”.

Se os alunos não eram vistos no convívio com a sociedade mais ampla, as escolas os preparava para quê? Para os padrões de comportamento da própria escola? Preparar o aluno para os padrões apropriados de comportamento da própria escola não os levaria a encostar-se nas denominadas instituições totais de Goffman (1982), que Booth (1976) discutiu arduamente quando tratou dos mecanismos envolvidos na socialização do indivíduo?

Com o advento do movimento inclusivo (MARTINEZ; URQUÍZAR; 2001; UNESCO, 1994; MARTINS, 2003) e sua expansão na sociedade educacional brasileira, estamos conhecendo uma nova manifestação preconceituosa, o preconceito contra a escola especial. Parece que os profissionais estão preferindo encaminhar os alunos deficientes para escolas sem condições de atendimento, quer material quer pedagógico, ao invés de mantê-los matriculados na escola especial. O participante 60 faz uma espécie de desabafo:

[...] mas olha por aí o Brasil inteiro, sabe, tirar uma criança da APAE e colocar numa escola regular pra ela sofrer, deixa lá na APAE, ela está sendo excluída, tem preconceito e etc., mas, deixa ela lá. Entende?

O que parece não ser trazido à consciência dos profissionais é o fato dos serviços de atendimento aos deficientes não serem segregadores: o modo como atendemos o deficiente é que pode segregá-lo (OMOTE, 1994; 1999a; 1999b e 2000).

Diante de tantas dificuldades já observadas, não nos impressiona que 18% dos participantes também vivenciaram problemas no relacionamento com a família dos alunos; eles não conseguiam entender e aceitar, sem desgastes emocionais, a pressão dos pais para que o filho fosse alfabetizado.

Será que a cobrança de alfabetização não tem relação com a não-aceitação (MILLER, 1995) da deficiência do filho? O participante pensava estar falando sobre fatos ocorridos nas últimas décadas do século passado, mas será que as famílias de hoje aceitam a deficiência do filho ou se conformam com o inevitável? Hoje, os filhos deficientes não estão obrigatoriamente afastados do convívio social, da sociedade mais ampla, mas será que o aumento do convívio fez com que os pais deixassem de querer filhos perfeitos? Será que a pressão para alfabetização do filho ou a comparação constante com o desempenho do colega menos comprometido não têm relação com a não-aceitação da deficiência?

Então isso é uma das dificuldades maiores que a gente tem, porque, sempre tem aquela pergunta, 'mas quando que ele vai aprender a ler e a escrever?', ou 'se você fizer com que meu filho aprenda a ler e a escrever eu te dou um presente', até isso também os pais falam pra gente. (participante 033)

Quando nos deparamos com as dificuldades de relacionamento com as famílias de nossos alunos especiais, pensamos sempre no mecanismo da negação da deficiência utilizado pelos genitores. O problema é que o estudo de Martinez, Pamplin, e Oishi (2005), que pesquisou o suporte informacional no cotidiano da escola, constatou que 66,7% dos professores raramente, ou apenas às vezes, davam informações aos pais sobre as dificuldades e as necessidades específicas dos seus filhos e 53,4% dos professores afirmaram que nunca, raramente ou às vezes, ajudavam os pais a compreender e aceitar a situação de seus filhos. Diante desses dados, não poderíamos começar a questionar se os professores estão realmente explicando aos pais que seus filhos correm o risco de não conseguir alfabetizar-se? Será que o professor

também tem dificuldade ou falta de interesse em se fazer entender pelos pais de seus alunos? Será que lhe falta tempo ou ele não tem coragem ou preparo técnico para explicar a situação do filho especial, diante das exigências da relação entre ensino e aprendizagem, aos pais esperançosos? Ou, ainda, não quer expor a ninguém a sua frustração, ansiedade e angústia diante da aprendizagem lenta do aluno?

A ansiedade, a angústia e a frustração (16%) parecem ser emoções que os professores de Educação Especial conheciam com mais frequência do que seria desejável, posto que:

[...] era até um trabalho que me angustiava muito, porque sabe essa coisa de fazer teste em criança, sabe, e mensurar conhecimento e tudo, não sei [...] (participante 12).

Ou, ainda, o que nos mostrou o participante 60:

Dificuldades? Eu não considero uma dificuldade, mas uma frustração, porque as crianças que eu pegava pra trabalhar normalmente elas se alfabetizavam, porque se estava na classe especial e no ensino regular eu sempre tive essa idéia, quem está em escola é pra aprender ler e escrever. Frustração porque não consigo alfabetizá-los, ansiedade porque não sei se a minha avaliação é a adequada, angústia porque não sei se o controle de comportamento que planejo vai ajudá-lo a ser independente.

Será que a avaliação diagnóstica do aluno é adequada (6%)? Será que amanhã vou achar alguém para me ajudar a locomover os cadeirantes (4%)? Será que vou dar conta dos alunos com níveis tão diferentes de deficiência (2%)?

Foram muitas dúvidas, muitas dificuldades mas, exceto aquelas vinculadas à falta de infra-estrutura ou à falta de formação adequada do colega, todas resultaram da falta de conhecimento, de experiência e de orientação pedagógica. A posição foi confirmada pelos participantes que afirmaram não ter encontrado dificuldades (10%), posto que encontraram apoio em algum profissional que lhes deu suporte teórico-metodológico:

Não. Pelo menos no período em que eu fiquei no (nome da escola), eu tive o apoio dos professores (participante 23).

Eu tive uma, uma diretora da (nome da escola) que foi muito legal comigo, ela me ajudou muito que... Ela era uma diretora muito boa, então ela foi nos orientando e não houve maiores dificuldades não (participante 093).

Ao revisarmos as falas dos participantes que afirmaram não ter encontrado dificuldades no início da atividade profissional com aluno especial, vamos perceber que elas todas têm um denominador comum, que é a presença de um profissional mais experiente que deu apoio pedagógico.

Considerações Finais

A partir da análise dessas falas podemos começar a pensar que o caminho para a inclusão escolar tem de passar pelo apoio pedagógico dado pelo supervisor ou orientador da escola ao professor que está recebendo o aluno inserido. As primeiras discussões sobre o papel de apoiador, desempenhado pelo especialista em Educação Especial, foram desencadeadas pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao atribuir esta função aos profissionais da escola especial. Em nosso país, o documento governamental que veio colocar os pressupostos das novas diretrizes para a educação especial (BRASIL. MEC. CNE, 2001a) mostrou a possibilidade de convocar outros profissionais para dar suporte ao professor, mesmo os que geralmente não fazem parte do cotidiano da escola regular como, por exemplo, o psicólogo.

Por dedução podemos até chegar a pensar que os profissionais especializados, que não fazem parte do dia-a-dia da escola, talvez não consigam fazer com que o professor novato passe a se sentir tão seguro a ponto de afirmar que não encontrou dificuldades quando começou a atuar com o aluno especial. É possível que esta segurança possa ser encontrada no profissional novato pela presença diária do supervisor ou orientador pedagógico, ou ainda do diretor ou professor mais experiente.

Referências

ANSELMO, M. N.; MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. Cursos de licenciatura em Educação física do estado do Paraná e a contribuição curricular em Educação física especial. In: GOYOS, Antonio Celso; ALMEIDA, Maria Amélia; SOUZA, Daisy. (Orgs.). **Temas em Educação Especial 3**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 325-335.

AQUINO, J. G.. **Indisciplina**. O contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BOOTH, T. **Psicologia do crescimento em sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação básica**. Resolução n.º 2 de 11 de setembro de 2001. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2005.

CANDATEM, L. V. G.; FUJISAWA, D. S.; MARQUEZINE, M. C. Currículos dos cursos de graduação em fisioterapia do estado do Paraná e a deficiência mental. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: EDUEL, p. 195-202, 2001.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 321-336, 2004.

COOK, B. G. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pré-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher education and special education*, v. 25, n.3, p. 262-277, 2002.

ELIAS, A. C. G. P.; MARQUEZINE, M. C.; SANCHES, S. F.. Visão da equipe de enfermagem em relação à internação de portadores de deficiência mental em hospital geral da cidade de Londrina. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; MORI, N. N. R.; SHIMAZAKI, E. M. (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, p. 3-7, 1998.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HUBER, G. L. *Programa informático de análisis de textos*. AQUAD (Versión 5.61). Extremadura: Universidade de Extremadura, 1999.

LIVORATTI, S. C. D.; MARQUEZINE, M. C. A posição de padres e pastores cristãos do município de Londrina sobre a deficiência mental. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; MORI, N. N. R.; SHIMAZAKI, E. M. (Orgs.), *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Ed. UEL, p. 13-20, 1998.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos: a pesquisa qualitativa em debate, 2., 2004, Bauru: *Anais...* Bauru: SIPEQ, 2004.

MARTIN, G.; PEAR, J. *Behavior modification*. What it is and how to do it. 9. ed. New Jersey, New York: Pearson, 2010.

MARTINEZ, C. M. S.; PAMPLIN, R. C. O.; OISHI, J. Professores de crianças com necessidades educacionais especiais: o suporte informacional no cotidiano da escola que busca a informação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 67-80, 2005.

MARTINEZ, T. S.; URQUÍZAR, N. L. *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial*. Espanha: Grupo Editorial Universitario, 2001.

MARTINS, L. A. R. *A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores*. Natal: EDUFERN, 2003.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. D'Oliveira P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R. O programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCar na perspectiva dos egressos. In: *Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, 3., Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: [s.n.], v. 3, p. 270-273, 1998.

MILLER, N. B. *Ninguém é perfeito: vivendo e crescendo com crianças que têm necessidades especiais*. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S.. A entrevista em Educação Especial: questões metodológicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*, Londrina: EDUEL, n. 1, p. 27-41, 2003.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999b.

OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, v. 2, n. 4, 1996a.

OMOTE, S.; PRADO, P. S. T.; CARRARA, K. O uso de fontes de referências da pesquisa bibliográfica por alunos da pós-graduação em Educação. Relatório de pesquisa Processo 00/05449-6, FAPESP, São Paulo, 2000. p. 1-43.

PALMIERE, M. W. A. R. Da sala de aula ao mercado de trabalho: o que estão fazendo os psicólogos egressos da UEL? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 1996.

SAUNDERS, M. D.; SAUNDERS, R. R. *Interpreting research on the treatment of stereotypy form a matching-law perspective*. Kansas: University of Kansas, 1993.

SILVA, A. P. Ponto de vista dos professores de Educação Especial a respeito da atuação e da formação do educador, relacionado ao contexto da comunicação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

_____. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

Correspondência

Maria Cristina Marquezine – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Departamento de Educação. Rodovia Celso Garcia Cid, km 380, Ceca, Edu – Campus Universitário, CEP: 86051-990 – Londrina, Paraná – Brasil. Caixa-postal: 6001

E-mail: mcrismarquezine@gmail.com – vivitramontina@gmail.com – busto@uel.br

Recebido em 09 de outubro de 2012

Aprovado em 22 de abril de 2013