



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA MATOS CANDIDO VIEIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE APOIO À
INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**CATALÃO
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DESPACHO

Processo nº 23852.001135/2024-42

Interessado: @interessados_virgula_espaco@

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALAO

DESPACHO



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE
TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESAS E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. IDENTIFICAÇÃO DO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

Dissertação ou Tese?

Dissertação

2. NOME COMPLETO DO AUTOR

Nome: Luciana Matos Candido Vieira

3. TÍTULO DO TRABALHO

Título: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

4. INFORMAÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO (ESTE CAMPO DEVE SER PREENCHIDO PELO ORIENTADOR)Concorda com a liberação total do documento: [x] SIM [] NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa.

Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor

Documento assinado eletronicamente por **MARIA MARTA LOPES FLORES, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/02/2024, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Matos Candido Vieira, Usuário Externo**, em 16/02/2024, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0038570** e o código CRC **92F6E306**.

LUCIANA MATOS CANDIDO VIEIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE APOIO À
INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Dra. Maria Marta Lopes Flores

Coorientadora: Dra. Janaina Cassiano Silva

**CATALÃO
2024**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Vieira, Luciana Matos Candido
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE APOIO À
INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL / Luciana Matos Candido Vieira. - 2024.
206, f.

Orientador: Prof. Maria Marta Lopes Flores; co-orientador Prof.
Janaina Cassiano Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2024.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.

1. Inclusão Escolar. 2. Professor de Apoio. 3. Práticas
Pedagógicas. 4. Deficiência Intelectual. 5. Ensino Colaborativo . I.
Flores, Maria Marta Lopes , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: -- https://www.ufcat.edu.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 310 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Educação DE LUCIANA MATOS CANDIDO VIEIRA.

Aos nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro, às 09:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UF CAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores - PPGEDUC/FAE/UF CAT - Orientadora; Janaina Cassiano Silva co-orientadora - PPGEDUC - IBIOTEC/UF CAT; Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende - PPGEDUC/FAE-UF CAT.- Membro Interno; Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo - UFG - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Luciana Matos Candido Vieira**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o/a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UF CAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UF CAT, aos nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro



Documento assinado eletronicamente por **MARIA MARTA LOPES FLORES, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/02/2024, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **WANESSA FERREIRA BORGES RESENDE, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/02/2024, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JANAINA CASSIANO SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/02/2024, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MICHELL PEDRUZZI MENDES ARAÚJO, Usuário Externo**, em 09/02/2024, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0035919** e o código CRC **135150C4**.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. O saber se aprende com mestres e livros. A Sabedoria, com o corriqueiro, com a vida e com os humildes. O que importa na vida não é o ponto de partida, mas a caminhada. Caminhando e semeando, sempre se terá o que colher” Cora Coralina.

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final de mais uma trajetória de minha formação pessoal e acadêmica, venho agradecer primeiramente a Deus por me proporcionar essa oportunidade de poder realizar meu aperfeiçoamento profissional, que por muitos anos encarei como um sonho distante, em que cheguei a acreditar por muito tempo ser algo inalcançável.

Agradeço a Deus por Ele sempre estar junto a mim nessa caminhada durante todo o período de meu mestrado, nos momentos mais difíceis que achei que não iria conseguir, Deus esteve ao meu lado me amparando e me fortalecendo para que hoje eu pudesse estar concluindo mais essa etapa da minha vida e podendo realizar esse sonho de me tornar uma mestra.

Agradeço também a minha família por todo apoio e pela minha ausência em que estive estudando e realizando as atividades do mestrado, em especial gostaria de agradecer ao meu marido Deivison por seu apoio e força durante essa fase intensa de estudos.

As minhas filhas amadas Larissa e Isabela agradeço pela compreensão nos momentos de ausência que precisei me dedicar nesse momento de minha vida, obrigada pela força nos momentos mais difíceis e por compartilhar os momentos de alegria comigo. Sem vocês não sei se conseguiria chegar até aqui.

À minha mãe Braula meu agradecimento a todas as palavras positivas recebidas, e mesmo a distância me emanou forças e energias positivas ao qual me ajudaram em todo esse processo.

Agradeço a meus professores e colegas de turma da linha 2 do mestrado por toda a alegria que foi compartilhar os momentos juntos, trocas de conhecimento e aprendizado, vocês estarão sempre guardados em meu coração. Em especial agradeço, a minha colega de turma Gesilane, que desde o começo nos encontramos e permanecemos juntas até o final, nos ajudando e nos apoiando nesse processo árduo de construção de conhecimento, você foi muito especial e importante nessa minha trajetória.

Um agradecimento especial à minha primeira orientadora, profa. Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes, que sempre, com sua alegria e suas palavras de incentivo, me auxiliou e me enriqueceu com todo o seu conhecimento partilhado nas

suas orientações e assim contribuiu de maneira significativa para que eu pudesse chegar até aqui na conclusão desse projeto.

Agradecimento especial a minha atual orientadora profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores que em um momento de mudanças inesperadas com o desligamento de minha orientadora do programa de mestrado em Educação da UFCAT, me acolheu e aceitou me orientar, juntamente com minha coorientadora Dra. Janaina Cassiano Silva, vocês foram muito importantes nesse processo que possibilitou para que eu pudesse concluir com êxito mais essa etapa importante da minha vida acadêmica.

Agradeço a todas as participantes da pesquisa que foram receptivas e aceitaram participar da pesquisa e puderam contribuir para que essa pesquisa pudesse ser feita, contribuindo com o avanço dos estudos dessa temática tão importante.

Enfim, agradeço a todos que de alguma maneira contribuíram para que eu conseguisse finalizar esse sonho de concluir meu mestrado. Agradeço, mais uma vez, a Deus por colocar pessoas tão especiais em meu caminho. Na vida sempre as pessoas que cruzam o nosso caminho nos trazem aprendizado e cada uma é importante para o nosso crescimento humano, mesmo aquelas pessoas que de alguma maneira despertam sentimentos negativos também nos ensinam, então gratidão a todos que de alguma maneira e em um determinado momento de minha vida compartilhou a sua história com a minha. A cada um de vocês deixo aqui o meu muito obrigada!

Resumo

A presente pesquisa apresenta reflexões teóricas a partir de uma pesquisa de campo acerca das práticas pedagógicas dos professores de apoio no processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação. Assim, esta pesquisa tem como problema de pesquisa: Como a prática pedagógica do professor de apoio impacta no processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em escolas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de Catalão-GO? Não temos a pretensão de esgotar as discussões acerca da atuação do profissional da educação junto a Política educacional na garantia de direitos das pessoas com deficiência, mas contribuir com o debate acadêmico sobre esta atuação na política pública. Desse modo, essa pesquisa busca compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de apoio impactam no processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual, dentro da perspectiva de educação inclusiva, analisando os condicionantes que perpassam o processo histórico da política de educação inclusiva, observando o processo de inclusão e de desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de análise da formação pedagógica e práticas educativas desenvolvidas por esse profissional, sendo assim analisar e refletir sobre as metodologias, fundamentos históricos e epistemológicos que sedimentam o trabalho pedagógico de professores de apoio. A pesquisa é subsidiada pelo referencial teórico-metodológico pautado nos pressupostos da Teoria histórico-cultural, de sobremaneira no conceito vigotskiano de mediação, buscamos compreender e analisar as possibilidades, desafios e contradições presentes no trabalho pedagógico de professores de apoio à inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem descritiva-analítica, do tipo pesquisa de campo. Pautada nos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, de modo que se possa entender o fenômeno na sua totalidade, com o objetivo de investigar sobre a inclusão escolar e prática pedagógica do professor de apoio das escolas regulares de Catalão-GO, que atuam nas escolas estaduais nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os resultados apontaram que não existe uma prática pedagógica única e que o Ensino Colaborativo nas escolas pesquisadas ainda é pouco conhecido, demonstrando a necessidade de formação continuada sobre essa metodologia de ensino para professores de apoio e professores regentes. Temos uma fragmentação na prática pedagógica do professor de apoio que, muitas vezes, trabalha sozinho na busca de proporcionar e auxiliar na escolarização do estudante com deficiência dentro da perspectiva da inclusão escolar. Sendo assim, foi possível observar que a prática pedagógica do professor de apoio impacta diretamente no desenvolvimento e na escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, pois a partir do seu trabalho diário entre professor de apoio e estudante e o cotidiano escolar a qual esse estudante é inserido que foi possível observar os avanços e retrocessos no processo de aprendizagem e inclusão escolar.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar. Professor de Apoio. Práticas Pedagógicas. Deficiência Intelectual. Ensino Colaborativo

Abstract

This research presents theoretical reflections on the pedagogical practices of support teachers in the process of including people with intellectual disabilities in education. Thus, this research has the following research problem: How does the pedagogical practice of the support teacher impact the process of inclusion of students with intellectual disabilities in regular schools in the final years of Elementary and High School in Catalão-GO? We do not intend to exhaust the discussions about the role of education professionals in relation to educational policy in guaranteeing the rights of people with disabilities, but rather to contribute to the academic debate about this role in public policy. In this way, this research seeks to understand how the pedagogical practices developed by support teachers impact the schooling process of students with intellectual disabilities, within the perspective of inclusive education, analyzing the conditions that permeate the historical process of education policy. inclusive, observing the process of inclusion and development of teaching and learning processes, from the perspective of analyzing pedagogical training and educational practices developed by this professional, thus analyzing and reflecting on the methodologies, historical foundations and epistemological aspects that support the pedagogical work of support teachers. The research is supported by the theoretical-methodological framework based on the assumptions of the historical-cultural theory, especially on the Vygotskian concept of mediation, we seek to understand and analyze the possibilities, challenges and contradictions present in the pedagogical work of teachers to support the inclusion of people with intellectual disabilities. To this end, we carried out qualitative research, with a descriptive-analytical approach, of the field research type. Based on the assumptions of Vygotsky's historical-cultural theory, so that the phenomenon can be understood in its entirety, with the aim of investigating the school inclusion and pedagogical practice of support teachers in regular schools in Catalão-Go, who They work in state schools in the final years of elementary and high school. The results showed that there is no single pedagogical practice and that Collaborative Teaching in the schools researched is still little known, demonstrating the need for continued training on this teaching methodology for support teachers and teaching staff. We have a fragmentation in the pedagogical practice of the support teacher who, often, works alone in the search to provide and assist in the schooling of students with disabilities within the perspective of school inclusion. Therefore, it was possible to observe that the pedagogical practice of the support teacher has a direct impact on the development and schooling of students with intellectual disabilities, as based on their daily work between support teacher and student and the daily school life into which this student is inserted that it was possible to observe advances and setbacks in the process of learning and school inclusion.

Keywords: School Inclusion. Support Teacher. Pedagogical Practices. Intellectual Disability. Collaborative Teaching

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AAIDD** - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- AAMM** - Associação Americana de Retardo Mental
- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- BDTD**- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEE**- Conselho Estadual de Educação
- CENESP**- Centro Nacional de Educação Especial
- CF** - Constituição Federal
- CRE**- Coordenação Regional de Educação
- DI** - Deficiência Intelectual
- ECA**- Estatuto da Criança e Adolescente
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases
- LIBRAS**- Língua Brasileira de Sinais
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- NEE** - Necessidades Educacionais Especiais
- NEPPEIN** - Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão
- ONU**- Organização das Nações Unidas
- PA**- Profissionais de Apoio
- PAEE** - Público-alvo da Educação Especial
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNEEPEI**- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PNUD**- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SEDUC** - Secretaria Executiva de Estado de Educação
- SEESP**- Secretaria de Educação Especial do MEC
- SME** - Secretaria Municipal de Educação
- SRM** - Sala de Recurso Multifuncional
- STF**- Supremo Tribunal Federal
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDAH**- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TEA** - Transtorno do Espectro Autista
- UFCAT**- Universidade Federal de Catalão

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDI- Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDR - Zona de Desenvolvimento Real

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Caracterização do número de funcionários e alunos matriculados na Escola A no ano de 2022.....	108
Tabela 2 - Distribuição dos alunos, por turno, público-alvo da Educação Especial da escola A no ano de 2022.....	109
Tabela 3 - Caracterização do número de funcionários e alunos matriculados na Escola B no ano de 2022.....	110
Tabela 4 - Distribuição dos alunos público-alvo da Educação Especial da escola B no ano de 2022.....	110
Tabela 5 - Caracterização dos professores de apoio participantes da pesquisa....	111
Tabela 6 - Caracterização dos alunos atendidos pelas professoras de apoio participantes da pesquisa.....	112
Quadro 1 - Unidades de registro, de significação e contexto referente à primeira categoria de análise.....	116
Quadro 2 - Unidades de registro, de significação e contexto referente à segunda categoria de análise.....	135
Quadro 3 - Unidades de registro, de significação e contexto referente à terceira categoria de análise.....	141

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A- Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE –	169
Apêndice B- Roteiro de Entrevistas	172
Apêndice C- Roteiro de Observação.....	175
Anexo - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	177

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
I – EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	32
1.1 – Modelos de deficiência, concepções sobre a deficiência intelectual e desenvolvimento humano a partir da Teoria de Vygotsky.....	32
1.1.1 - Conceitos sobre a defectologia de Vygotsky.....	38
1.1.2 - Zonas de Desenvolvimento Iminente de Vygotsky (ZDI).....	45
1.1.3 - O conceito de Mediação de Vygotsky.....	48
1.2- Legislação da educação especial e inclusão escolar.....	56
II - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRABALHO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO.....	74
2.1- Conceito de práticas pedagógicas para a pedagogia histórico-crítica.....	74
2.2- Trabalho docente do professor de apoio	91
III - PERCURSO METODOLÓGICO.....	104
3.1 Procedimentos éticos da pesquisa.....	105
3.2 Critérios para a realização da pesquisa.....	105
3.3 Instrumentos utilizados na pesquisa.....	106
3.4 Caracterização do campo da pesquisa.....	107
3.5 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	111
IV- RESULTADOS E ANÁLISES.....	116
4.1 - Concepções de Inclusão escolar: o que dizem as professoras de apoio.....	116
4.2 - Prática pedagógica do professor de apoio.....	135
4.3 - Significação e desafios da função de professor de apoio.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICES	168
ANEXO.....	177

INTRODUÇÃO

A motivação inicial para a escolha da temática deve-se a minha trajetória profissional, pois desde 2015 venho atuando como professora de apoio à inclusão em turmas do Ensino Médio em escolas da rede estadual de educação de Goiás.

No ano de 2000, ingressei no curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia, concluindo em 2003. Em 2004, iniciei minha carreira profissional na educação atuando em diversas áreas, como a docência, coordenação pedagógica, como dinamizadora de laboratório de informática, em funções administrativas na Coordenação Regional de Educação (CRE) e, por fim, como professora de apoio à inclusão, sempre me senti atraída por esse mundo da educação especial, e mesmo antes de atuar busquei fazer diversos cursos ofertados pela Secretaria Estadual da Educação (SEDUC)-Goiás e também de modo particular na área da inclusão escolar e da educação especial, conclui também cursos na área de Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Em 2012, iniciei a minha graduação em Serviço Social e durante as aulas me deparei com diversas leis que asseguravam o direito à pessoa com deficiência, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que compõem algumas das legislações pertencentes às pessoas com deficiência, sendo essas algumas das legislações que fazem parte do trabalho do assistente social, que deve ser orientado sempre na perspectiva da garantia de direitos ao público-alvo do Serviço Social. Essas duas leis tocaram em mim, pois sendo eu uma docente e uma estudante de Serviço Social, fizeram-me despertar mais uma vez a vontade de atuar e conhecer na prática a realidade da inclusão escolar, de modo que eu pudesse contribuir assim com a aprendizagem desses estudantes. Em 2015, no mesmo ano em que concluí o curso de Serviço Social, também foi o ano que iniciei minha carreira como professora de apoio à inclusão, e desde então me encantei com essa profissão. Para aprimorar minha atuação na função de professora de apoio à inclusão, matriculei-me no curso de graduação em Pedagogia, concluindo-o em julho de 2020.

Ao mesmo tempo que atuava como professora de apoio à inclusão escolar, sempre surgiam alguns questionamentos: Como deve ser a atuação dos demais professores de apoio? De fato, os estudantes com deficiência intelectual têm seus direitos garantidos em relação a uma educação de qualidade? Qual será a formação

inicial desses professores de apoio? Os professores de apoio tiveram formação continuada com capacitação para atuarem na área da educação especial? A equipe multidisciplinar (assistente social e psicólogo) da CRE contribui de fato com a inclusão escolar, com a garantia de direitos para a vida desse público-alvo? Enfim, eram vários questionamentos.

No final do ano de 2021, surgiu a oportunidade de concorrer ao processo seletivo para ingressar no mestrado em Educação da Universidade Federal de Catalão. A princípio, fiquei receosa se deveria participar, já que parecia um sonho distante, mas o “não” eu já tinha; então, resolvi me inscrever e fiquei pensando, primeiramente, em qual linha de pesquisa eu poderia desenvolver um pré-projeto de pesquisa e não poderia ser outra que não fosse a inclusão, pois, como docente e assistente social eu só conseguiria de fato escrever sobre algo que sempre me atraiu: a educação inclusiva, na perspectiva da garantia de direitos da pessoa com deficiência. Então, escrevi meu pré-projeto na linha de *Práticas educativas, Formação de Professores e Inclusão*, e consegui minha aprovação, iniciando meus estudos no mestrado em março de 2022.

Quando escrevi meu pré-projeto, tinha muito anseio por pesquisar sobre diversos assuntos relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva, percorrendo vários objetos de pesquisa. No entanto, durante as orientações fui entendendo que o objeto de pesquisa precisa ser bem delimitado. Nesse sentido, meu projeto foi sendo reformulado, e assim o meu objeto de pesquisa também.

Além disso, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação os estudos e análises sobre os principais referenciais teórico-metodológicos da área, ajudaram-me a compreender melhor o que eu realmente gostaria de pesquisar, possibilitando assim um melhor delineamento do meu objeto de pesquisa.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de apoio impactam no processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual, dentro da perspectiva de educação inclusiva. Para tanto, desenvolvemos reflexões teórico-metodológicas acerca das possibilidades, desafios e contradições presentes no trabalho pedagógico de professores de apoio à inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Buscamos ainda: I) caracterizar as diretrizes e indicadores do ensino no que tange à construção de práticas pedagógicas de professores de apoio à inclusão; II) Analisar a organização do ensino na Rede Estadual de Educação de Catalão-GO

para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual dentro da educação inclusiva; III) Identificar e analisar as práticas de professores de apoio em vista do processo de inclusão do estudante com deficiência intelectual.

Esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar as discussões acerca da atuação do professor de apoio à inclusão junto à política educacional na garantia de direitos das pessoas com deficiência, mas sim contribuir com o debate acadêmico sobre a atuação na atualidade nesta política pública dentro da perspectiva da prática pedagógica do professor de apoio na inclusão escolar.

A pesquisa em torno da efetivação, ou não, da inclusão na educação como um direito social justifica-se inicialmente, pois vivemos em uma sociedade na qual, desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, fica estabelecido que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (art. 205), garantindo em um dos seus princípios a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I).

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), em seu art. 59, “a educação especial corresponde aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. A LDB, em seu capítulo V, traz educação especial, como uma modalidade de educação escolar, sendo oferecida preferencialmente pelo ensino regular, para alunos com necessidades especiais, oferecendo, quando necessário serviço de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, sendo dever constitucional do Estado, oferecer educação especial (Brasil, 1996).

Existem muitas dúvidas com relação à diferença entre educação especial e inclusão escolar, muitas vezes sendo confundidas como sinônimas, mas a diferença está em que educação especial é um tipo de modalidade de ensino, enquanto inclusão escolar é uma filosofia que se fundamenta na ideia de que a educação é um direito de todas as pessoas, por isso ninguém pode ser excluído do sistema educacional, pois a inclusão escolar é para todos, assim como as pessoas com deficiência, todos têm o direito ao acesso e permanência na escola regular sem nenhum tipo de discriminação, sendo a educação especial muito importante, pois

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e

orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 7).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o princípio que orienta a estrutura da escola é que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Além disso, encontramos o princípio fundamental da escola inclusiva que afirma que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” ressaltando que a escola inclusiva deve adaptar-se para receber todos os estudantes, independente de suas necessidades individuais e ritmos de aprendizagem, mas que seja assegurado uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP), por meio do documento Política Nacional de Educação Especial de 1994 que regia oficialmente naquela época os serviços públicos nesta área, a Educação Especial era considerada como sendo:

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (Brasil, MEC/SEESP, 1994, p.17).

Após a realização da Convenção sobre o direito das Pessoas com Deficiência realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, que definiu em seu primeiro artigo, as pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (ONU, 2006, art.01). Nessa Convenção da ONU ficou estabelecido que a inclusão escolar é um direito humano inalienável, de acordo com o Art. 24:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006).

O Brasil que é um país signatário da ONU e ratificou esse documento produzido na Convenção sobre o direito das Pessoas com Deficiência, por meio da elaboração pelo MEC da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, representou um grande avanço para a inclusão escolar na educação brasileira. De modo que na parte IV temos como objetivo:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

Ainda na parte IV a PNEEPEI afirma sobre a função do atendimento educacional especializado relacionado à acessibilidade no ambiente escolar, com vistas à autonomia do estudante com deficiência dentro e fora da escola,

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p.16).

Na parte V da PNEEPEI (2008), define-se o público-alvo da educação especial, que passa a constituir da proposta pedagógica da escola,

[...] definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (Brasil, 2008, p.14).

A PNEEPEI (2008) afirmou, em sua parte VI, que o acesso à escolarização do estudante com deficiência deve ter início na educação infantil, trabalhando a intervenção precoce, na qual o aluno é estimulado para o seu aprendizado e o desenvolvimento global, a partir de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças, que favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança para que ela possa continuar seguindo as demais etapas da sua escolarização dentro da educação básica, por isso o atendimento educacional especializado deve estar presente.

Como uma tentativa frustrada em 2020, o governo buscou aprovar o decreto nº 10502/2020 no intuito de alterar a PNEEPEI 2008, demonstrando um retrocesso nas legislações para a pessoa com deficiência, pois previa a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em instituições ou classes especiais, levando assim à segregação, contrariando a luta histórica pela inclusão social da pessoa com deficiência. Mas felizmente, houve a negativa por parte do Supremo Tribunal Federal (STF) que julgou a sua inconstitucionalidade, considerando que o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Verificou-se que esse decreto foi discriminatório ao prever que estudantes com deficiência fossem avaliados, e que essa avaliação determine se eles devem ou não estar na escola comum. Sendo que o direito ao AEE já estava previsto na PNEEPEI (2008) como um direito do estudante com deficiência no contraturno. O decreto 10.502/20 permitia que ele acontecesse no mesmo turno em que o estudante com deficiência estivesse matriculado, o que poderia separar o estudante da sala de aula comum e fortalecer assim um novo modelo de segregação nas escolas comuns. Desse modo, ficou prevalecendo até o momento a PNEEPEI de 2008.

Historicamente, as pessoas com deficiência intelectual foram segregadas em instituições que as excluíam de todo o restante da sociedade, ou ainda, eram isoladas no seio das suas famílias, ao longo de muitas décadas. Com a mudança das leis e paradigmas ao longo dos anos, foi possível trazer as pessoas com deficiência para as escolas regulares. Com a evolução dos estudos sobre a educação especial, foi possível evidenciar a possibilidade de desenvolvimento tanto da aprendizagem quanto da inclusão social, haja vista o crescente número de pessoas com deficiência frequentando universidades, incluídas no mercado de trabalho, e desempenhando diferentes papéis sociais. (Mendes, 2006)

Nesse sentido, para realizar a inclusão, a sociedade precisa se adaptar para receber as pessoas com deficiência e simultaneamente, estas também precisam ser preparadas para assumir papéis sociais. A escola, enquanto pertencente a sociedade deve cumprir seu papel social de preparar esse estudante com deficiência para que possa ter garantido seu direito social a uma educação de qualidade. De maneira que possa exercer seu papel de cidadão para além dos muros da escola, que a escola possa ser o ponta pé inicial para o desenvolvimento do seu sentimento de pertencimento as diversas áreas sociais, inclusive, quando possível, com a sua inclusão ao mercado de trabalho. A escola precisa ter o compromisso pela busca da igualdade, não a discriminação e qualquer forma de preconceito. Segundo Sanchez (2005),

[...] a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social (Sanchez, 2005, p.11).

Na seção I faremos um breve percurso histórico da educação especial a partir do século XIX até os dias atuais. Analisando as concepções de deficiência ao longo da história, iniciando pelo modelo místico/caritativo, passando pelo modelo médico e finalizando no modelo social. Analisaremos as concepções sobre a deficiência intelectual refletindo sobre desenvolvimento da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual a partir dos conceitos de mediação, compensação, zonas de desenvolvimento e defectologia de Vygotsky e, por fim, adentraremos o movimento de inclusão escolar.

Abordaremos, na seção II, a prática pedagógica e o trabalho docente do professor de apoio à inclusão dentro de sua intervenção em sala de aula na perspectiva da inclusão escolar e da garantia de direitos. Assim, a escolha desse tema se justifica, pois o estudo acerca da prática pedagógica do professor de apoio à inclusão poderá ajudar em estudos e pesquisas que podem direcionar a melhoria nesse processo de inserção dos estudantes na inclusão educacional e social buscando um ensino focado em aprendizagem de qualidade que contribuirá para uma formação de habilidades e competências necessárias para a inserção do indivíduo com deficiência intelectual para exercer seus direitos sociais, seja atuando no mercado de trabalho e nas demais relações sociais. Desse modo, a produção do conhecimento possibilitado pela pesquisa poderá servir para futuros estudos visando o desenvolvimento profissional de professores de apoio à inclusão.

Com isso, a pesquisa proporcionou reflexões acerca dessa temática estudada, sendo possível perceber que existem muitas leis que garantem direitos para a pessoa com deficiência, sendo um desses direitos a inclusão em escola regular, por isso encontramos a necessidade de realizarmos uma pesquisa abordando a prática pedagógica do professor de apoio à inclusão, observando e levantando dados sobre esses profissionais, dentro de uma análise da perspectiva do ensino colaborativo. Refletindo sobre o papel docente na atuação com os estudantes com deficiência intelectual, de modo a garantir uma aprendizagem de qualidade para a vida desse estudante da educação especial, que requer um atendimento diferenciado. Diante disso, esta pesquisa objetiva a contribuir com futuros estudos.

Assim sendo, esta pesquisa buscou respostas ao seguinte questionamento: Como a prática pedagógica do professor de apoio impacta no processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual em escolas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de Catalão-Goiás?

Buscamos, nesta pesquisa, compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de apoio, impactam no processo de escolarização dentro da perspectiva da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo com professores de apoio à inclusão que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas do município de Catalão-GO, vinculadas à Rede Estadual de Educação de Goiás. A escolha por esse segmento deve-se ao fato de que, nas etapas finais de educação

básica, poderemos compreender o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência em um estágio de desenvolvimento maior, após os mesmos terem passado pelas etapas iniciais da educação, por isso, optamos por pesquisarmos os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Assim, subsidiadas pelos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, compreendemos que a produção do conhecimento é uma possibilidade de transformação ou manutenção do status quo. Nesse sentido, é importante analisarmos o objeto de pesquisa dentro de sua totalidade. De acordo com Lavoura e Martins (2018):

As investigações científicas, as quais possuem como estofo metodológico de análise o materialismo histórico-dialético, possuem como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática. Diante disso, há um pressuposto de análise em questão que não se pode deixar de explicitar: a dimensão epistemológica do conhecimento científico que permite a humanidade a sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social. Nesta está subsumida à dimensão ontológica dessa mesma realidade, aquela que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens (Lavoura; Martins apud Netto, 2011, p. 224).

A Psicologia Histórico-Cultural compreende o ser humano como sujeito da história, compreendendo que, o homem ao se relacionar com a natureza e com os outros homens, ele cria e recria a si próprio e se reproduz em um processo contínuo e dialético de transformação, ou seja, um homem com consciência do processo coletivo consegue compreender as relações sociais que estão em constante transformação. Para Facci, Tuleski e Barroco (2009, p. 32),

A Psicologia Histórico-Cultural cujos fundamentos estão no Materialismo Histórico-Dialético, propõe a relação de reciprocidade entre a subjetividade e objetividade, isto é, para compreensão do mundo interno, há que se compreender o mundo externo, as mediações sociais que expressam a constituição do que é particular. Tal relação permite a compreensão do homem em sua totalidade, em um processo de constante transformação externa, produtor da história que se manifesta na criação e aperfeiçoamento de instrumentos, e interna, na 'impressão' desta história coletiva em cada indivíduo particular, na apropriação dos signos culturais que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dessa forma, o estudo sobre os avanços da inclusão escolar, dentro da perspectiva da escolarização de estudantes com deficiência intelectual, é de suma importância, pois demonstra que só conseguiremos alcançar a equidade na educação quando compreendermos que o estudante com deficiência precisa não só estar presente dentro da sala de aula comum, mas precisa ter garantido o acesso a uma escolarização. Pletsch (2014, p.10) demonstra que, “enquanto ampliam-se as políticas de inclusão, continua se excluindo o sujeito, pois não se oferece condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema econômico vigente”.

Nesse sentido, compreendemos que a escola precisa ser de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, que seja uma escola que acolha as diversidades, proporcionando as mesmas oportunidades para todos.

Para uma melhor compreensão da temática e delineamento do objeto de pesquisa, primeiramente realizamos um levantamento bibliográfico, a partir da pesquisa de teses e dissertações depositadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando a combinação de descritores: *inclusão escolar and professor de apoio and deficiência intelectual and educação especial*. Como critérios de inclusão, selecionamos dissertações e teses que abordam pesquisas que tenham como centralidade o trabalho do professor de apoio à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Os critérios de exclusão foram os trabalhos que não cumprissem os requisitos dos critérios de inclusão, ou pesquisas que tivessem a atuação de outro profissional como objeto central.

A partir de um levantamento inicial, encontramos 53 trabalhos, sendo 14 teses e 39 dissertações. A partir da leitura dos títulos e do resumo, selecionamos 10 trabalhos para serem analisados e do caminhar teórico-metodológico dessa pesquisa. Entretanto, destaca-se que só foi possível analisar 9 trabalhos, uma vez que uma das pesquisas não estava disponível na íntegra na BDTD.

Dentre os trabalhos analisados, destacou-se o de Almeida (2016), aluna egressa do programa de pós-graduação em Educação (PPGEDUC) da UFCAT, que buscou em sua pesquisa de mestrado compreender como ocorre a construção de conhecimentos e o letramento de alunos com deficiência intelectual, matriculados em salas de aulas regulares e em salas de atendimento educacional especializado (AEE) dos anos iniciais do ensino fundamental. A base epistemológica que fundamentou sua pesquisa foram os pressupostos da teoria histórico-cultural, de

Vygotsky. O resultado de sua pesquisa possibilitou a conclusão da necessidade de reflexão sobre: as práticas pedagógicas inclusivas baseadas na bidocência para a construção de caminhos reais que levem à escolarização; uma ampliação na formação dos professores que possibilite a construção de uma nova consciência sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a construção e a construção de um processo avaliativo processual e contínuo capaz de fomentar as decisões acerca de processos educativos a partir do contexto da sala de aula comum, em um diálogo entre educação especial e educação comum.

Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Freitas (2013) realizada no mesmo programa PPGEDUC-UFCAT, teve como objetivo principal analisar os dizeres dos professores de apoio à inclusão sobre as suas práticas educativas e os indicadores que elas apresentam de ensino colaborativo. A metodologia utilizada foi a pesquisa colaborativa. Freitas (2013) conclui em sua pesquisa que existe uma dificuldade em se estabelecer de fato um ensino colaborativo, sendo que na maioria das vezes os professores de apoio acabam sendo muito mais cuidadores, não tendo uma atuação significativa no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Entretanto, mesmo com essa dificuldade de se estabelecer um ensino colaborativo entre professor regente e professor de apoio, Freitas (2013) ressalta que a inclusão é um sonho a ser perseguido, destacando a importância do papel do professor de apoio à inclusão, afirmando que ele tem contribuído de forma significativa com a inclusão escolar nas escolas de ensino regular “para que esta utopia se realize”. Freitas (2013, p. 107) ressalta, ainda, que não se pretende ser conclusiva para esta temática, mas levantar algumas indagações que serão pertinentes para futuras pesquisas na área. Freitas (2013) destaca em sua pesquisa as seguintes indagações:

[...] quais os limites e as possibilidades dos professores de apoio? Que formação inicial seria ideal para a formação deste profissional? Quais os aportes teóricos seriam indispensáveis para o bom desenvolvimento do seu trabalho? Quais as metodologias seriam interessantes para que a inclusão com sucesso ocorresse? Qual é a forma de organização do trabalho na sala de aula envolvendo dois docentes? Quais elementos da prática desses dois professores poderão contribuir para o ensino colaborativo? (Freitas, 2013, p. 107).

A pesquisa de doutorado de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação realizada por Netto (2019), objetivou analisar a voz dos professores do ensino fundamental II e ensino médio, a existência ou não de adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual nas salas de aula do ensino regular. O resultado da pesquisa de Netto (2019) evidenciou que 88% dos professores participantes não frequentaram cursos sobre o tema adaptação curricular, a disposição dos professores participantes em promover as atividades adaptadas para os alunos com algum tipo de deficiência, o reconhecimento dos professores em relação à possibilidade de realização e a eficiência das atividades adaptadas aplicadas aos alunos com deficiência intelectual em sala de aula. Entretanto, a rotatividade de professores na escola dificulta a apropriação dos conceitos relacionados à Educação Especial. Apesar de todo esse resultado e reflexões apresentadas pela pesquisa sobre a importância da inclusão, no sentido pleno da palavra, existe ainda uma imensa lacuna entre aquilo que os documentos propõem e a realidade da escola.

A tese de Tassinari (2019) apresentou em sua metodologia a pesquisa-ação colaborativa de cunho qualitativo, tendo como objetivo geral analisar a formação e atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos junto aos alunos com deficiência intelectual, matriculados na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. Os resultados das pesquisas analisadas por ela expuseram as convergências e divergências dos processos de escolarização, destacando-se a dificuldade da efetivação de uma educação inclusiva. De acordo com Tassinari (2019),

[...] podemos constatar, as contradições e os desafios diante do processo de inclusão [...] a respeito das trajetórias escolares de alunos jovens e adultos com deficiência na EJA, os quais requerem políticas capazes de garantir o acesso, a aprendizagem e o sucesso desses alunos. Ademais, nessa mesma ótica, vê-se que discussões e reflexões acerca do serviço ofertado, práticas pedagógicas e a função da EJA para os alunos com DI se fazem urgentes (Tassinari, 2029, p. 45).

Tassinari (2019) evidenciou o despreparo para a inclusão escolar que os professores relataram sentirem, devido à ausência de um preparo mais teórico-técnico-metodológico e do apoio de profissionais especializados para acompanhar o aluno e orientá-los em sua prática pedagógica, persistindo ainda em uma prática tradicional pautada por aulas expositivas, deixando transparecer práticas pouco adequadas à inclusão. Sobre a formação reflexiva, a pesquisadora ressalta que os

professores indicam contribuições do processo formativo para a reflexão da atuação docente, especialmente em relação às práticas e percepções junto ao aluno com deficiência intelectual.

A pesquisa de doutorado de Lara (2017) buscou analisar a formação oferecida aos professores da rede municipal de ensino de São Paulo para atuar no apoio à inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual; investigar a formação dos professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual em Guadalajara/ Espanha. A metodologia utilizada foi o estudo de caso múltiplo e utilizou-se a teoria histórico-cultural. A pesquisa teve como foco o curso de formação de professores na área da deficiência intelectual, realizando uma análise documental. Por serem dois contextos bem diferenciados, pela localização, estrutura política e educacional, o tipo de pesquisa foi o estudo de caso múltiplo.

Os procedimentos utilizados para a coleta de informações da pesquisa de Lara (2017) contaram com documentos que estivessem direta ou indiretamente relacionados ao Curso Lato Sensu “Formação de Professores em Educação Especial na área da Deficiência Intelectual”, e à formação de professores especializados em nível nacional (Brasil), municipal (São Paulo); e o convite para os professores que realizaram o Curso na área da deficiência intelectual respondessem a questionário. Para a investigação da formação dos professores de Guadalajara de CLM/ Espanha, procedeu-se inicialmente com a análise da legislação vigente e de entrevista com alguns dos professores que possuem a função de apoiar os estudantes com deficiência intelectual na sua escolarização.

Lara (2017) aponta que a pesquisa evidenciou a necessidade contínua de formação docente especializada para o profissional que atua com alunos público-alvo da educação especial, diante dos enormes desafios impostos pela atribuição que exercem. A pesquisa realizada no contexto espanhol constatou que os professores apresentam um significativo compromisso com as necessidades dos estudantes com deficiência intelectual e atribuem singular importância ao trabalho colaborativo com o professor da sala de aula comum para o desenvolvimento de práticas inclusivas. O estudo constatou que, apesar das dificuldades encontradas no ambiente escolar e sua organização que não correspondem com o ideal inclusivo, o curso oferecido aos professores proporcionou uma formação para práticas novas e recursos práticos que se aprendem como formas operativas para a educação inclusiva, conforme a manifestação de 89% das professoras investigadas no

contexto brasileiro.

A pesquisa de Muniz (2019) teve como objetivo avaliar as adaptações nos conteúdos de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa. A metodologia da pesquisa foi predominantemente qualitativa e os instrumentos para coleta de dados baseavam-se em análises documentais, observações e entrevistas, caracterizou-se como pesquisa colaborativa, tendo apenas uma participante, sendo uma professora do 2º ano do ensino fundamental e seus 23 alunos.

No que diz respeito à elaboração das atividades curriculares adaptadas, era visível o envolvimento da professora em todos os encontros, assim como no planejamento das atividades adequadas para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na habilidade de leitura e escrita. No procedimento de avaliação da proposta de intervenção, percebeu-se a participação do aluno com deficiência intelectual nas aulas e nas atividades, demonstrando maior autonomia e envolvimento. Conclui-se, portanto, que são necessárias ações de formação continuada em serviço para os professores, sobre como contemplar em seu planejamento adaptações dos conteúdos curriculares para apoio à inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual (Muniz, 2019).

A dissertação de Lopes (2010) teve como objetivo analisar como vem sendo processada a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o atendimento educacional especializado nos serviços da rede de apoio oferecido pela escola. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, com ênfase na prática da pesquisa-ação. A análise dos dados demonstrou como vem sendo processada a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no estabelecimento de ensino, a capacitação de professores e da equipe pedagógica para identificação e atendimento desses alunos, a efetivação de adequações curriculares e o reflexo da intervenção realizada com profissionais da escola. Os resultados indicaram que professores participantes reconheciam a necessidade de introduzir modificações, na aula, a fim de que pudesse promover a aprendizagem do aluno com deficiência, porém não eram realizadas regularmente na prática pedagógica. Assim, a pesquisa cumpriu seu objetivo de realizar a capacitação dos professores e da equipe pedagógica da escola para as adequações curriculares, contribuindo com a inclusão escolar.

A pesquisa de mestrado de Duque (2008) teve o objetivo de analisar criticamente a ação do agente de inclusão escolar vinculado a uma instituição especializada, que presta apoio pedagógico aos alunos com deficiência intelectual em escolas públicas municipais. Os participantes da pesquisa foram alunos com deficiência intelectual, familiares, agente de inclusão e professores. A metodologia foi pesquisa qualitativa etnográfica, realizada por meio de questionário estruturado, entrevistas e análise documental. Duque (2008) demonstrou em seus resultados que não visou apenas a discussão sobre a temática da inclusão, mas buscou um estudo da prática para contribuir com a educação das pessoas com deficiência intelectual, ouvindo professores, pais, alunos e o agente de inclusão escolar. Ela aponta em seus resultados que os professores se sentem desamparados em relação às adaptações, os pais sentiram-se prejudicados, pois seus filhos não foram assistidos em suas necessidades, as próprias crianças relatam que as professoras não passam lição e pouco ajudam nas atividades de classe e o agente de inclusão escolar, sobre o ensino inclusivo, julga como bom e uma atividade tão necessária e importante para a inclusão.

A pesquisa de mestrado de Lago (2010) teve como objetivo descrever e analisar a política de inclusão escolar no contexto de um município definido como município polo, a partir das concepções dos professores que atendem alunos com deficiência na sala de aula da rede regular. A metodologia usada teve o enfoque na pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando também a abordagem quantitativa para expor os dados quantitativos. Esta pesquisa caracterizou-se como descritiva e como estudo de campo. Os seus resultados demonstraram que houve um aumento de matrículas de alunos com deficiência intelectual, a formação de professores é precária, o número de profissionais capacitados para atendimento educacional especializado é pequeno, e a falta do apoio do professor regente continua sendo um entrave para a efetivação da política de Educação Inclusiva.

Com relação à temática, todas as pesquisas analisadas abordam sobre a prática pedagógica do professor de apoio e a deficiência intelectual, mas com diferentes enfoques: a maioria das pesquisas analisadas (cinco) versam sobre a temática dando centralidade para o debate sobre formação docente, sendo que duas destacam na defesa da adaptação curricular, com ênfase em leitura e escrita, e as outras três enfocam a formação e atuação docente junto a alunos com deficiência intelectual, destacando a atuação do professor de apoio (agente de inclusão

escolar). As outras quatro pesquisas priorizam o debate sobre a construção do conhecimento e letramento de alunos com deficiência intelectual matriculados nas salas de aula comum e em sala de recursos multifuncionais de AEE, bi-docência e sobre as práticas educativas dos professores de apoio e os indicadores do ensino colaborativo.

Quanto à metodologia e tipo de pesquisa desvelamos que a maioria de pesquisas sobre a temática envolveu trabalho de campo, com ênfase para: pesquisas do tipo pesquisa-ação (3), pesquisas colaborativas (2), pesquisa etnográfica (1), estudo de caso múltiplo (1), pesquisas de campo (2).

O levantamento bibliográfico no BDTD auxiliou para delimitarmos o objeto de pesquisa e conhecermos e analisarmos as pesquisas realizadas no Brasil acerca da temática da educação especial na perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas. As produções selecionadas a partir dos critérios de inclusão e exclusão, demonstraram diferentes bases epistemológicas e metodológicas para a realização de pesquisas.

O estudo sobre a temática possibilitou-nos a apreensão dos conhecimentos produzidos acerca da temática, sendo fundamental para o delineamento do objeto de pesquisa, práticas pedagógicas do professor de apoio à inclusão de pessoas com deficiência intelectual, bem como o levantamento de autores e trabalhos para a construção do referencial teórico-metodológico dessa pesquisa. Parte desse conhecimento é expressa na próxima seção, a fim de delinear a construção histórica do processo de inclusão escolar, Educação Especial e da significação social da deficiência intelectual. A compreensão desse processo, foi basilar para as etapas subsequentes da pesquisa.

I – EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nessa seção, abordaremos sobre os modelos de deficiência concepções sobre a deficiência intelectual e o desenvolvimento humano a partir da Teoria de Vygotsky acerca da defectologia, as zonas de desenvolvimento iminente, o conceito de mediação, e adentraremos sobre a legislação referente à educação especial e a inclusão escolar.

1.1 – Modelos de deficiência, concepções sobre a deficiência intelectual e desenvolvimento humano a partir da Teoria de Vygotsky

A concepção de deficiência ao longo da história foi estabelecida a partir de três modelos: caritativo ou místico, médico e social, que percorreram diversos momentos do conhecimento da humanidade.

Iniciando pelo modelo caritativo ou místico em que as pessoas com deficiência eram consideradas como um castigo de Deus, resultado de um pecado cometido pela família, por isso eram castigados tendo um filho ou filha com deficiência, em outros momentos da história eram vistas como uma bênção, sendo chamadas de “especiais”, tinham famílias que expressavam que haviam recebido uma graça de Deus por terem um filho com deficiência.

Esse foi um momento obscuro e místico, baseado em concepções religiosas, em que as pessoas com deficiência intelectual eram consideradas incapazes e assim eram segregadas. A igreja que passou a acolhê-las por caridade, em conventos, manicômios, considerando-as vítimas de um infortúnio da vida e por isso eram merecedoras de cuidados especiais, o que consistia também em segregá-las da sociedade como uma maneira de proteger a si mesma e a sociedade dos perigos que essas pessoas supostamente representavam (Mendes, 2010).

O modelo médico baseava-se na concepção dos laudos médicos, que abordavam as limitações que a deficiência causaria naquele indivíduo, enfocando as limitações em vez das acessibilidades. A história nos mostra que a abordagem médica para o diagnóstico de uma deficiência, era focada nos limites, no que aquela pessoa não conseguiria fazer. A deficiência era considerada um problema individual, e foi feito todo um esforço na realização de tratamentos médicos para que se

pudesse normalizar o máximo possível a vida daquela pessoa com deficiência, de modo a se cumprir todas as exigências da sociedade (Diniz, 2007).

O que comumente acontecia era uma superproteção por parte da família, que propiciava, muitas vezes a exclusão do filho com deficiência de uma inserção social, como uma maneira de proteção e cuidados, acentuando ainda mais as características de cada tipo de deficiência, contribuindo para ter um atraso no desenvolvimento da criança, o que levava o filho a ter a falsa ideia de poder obter vantagens em relação a outras crianças da família. Entretanto, as suas limitações continuavam, pois essa criança não tendo a motivação de se evoluir em seu desenvolvimento, acabava por ficar estagnada nas amarras de sua deficiência, escondida por trás dos cuidados e proteção extremos. “Estamos falando de uma criança que agrava sua própria insuficiência. Se ela sofre de insuficiência auditiva, é propensa a ostentar sua lesão mais grave que a existente por ser, de certo modo, vantajosa para si” (Vygotsky, 2021, p. 129).

O que acontece é que em muitos casos quando as famílias descobrem que têm um filho com deficiência, ocorre uma superproteção daquela criança, sendo colocada dentro da família em uma posição especial com privilégios e cuidados especiais. Isso ocasiona uma ruptura social, de modo que ocorre um deslocamento dessa criança do mundo que a rodeia, ou seja, a deficiência que é algo biológico, passa a ser social. Segundo Vygotsky, “A tarefa da educação consiste em introduzir a criança cega na vida e criar a compensação de sua insuficiência física. A tarefa é conseguir que a alteração da ligação social com a vida se conduza por outro caminho” (Vygotsky, 2021, p. 30).

Ainda no contexto do modelo médico, o médico era considerado o detentor de todo o saber com relação à medicina, e seus diagnósticos e prognósticos eram incontestáveis pela família e pela sociedade. Isso impactava diretamente em todas as questões sociais na vida dessa pessoa com deficiência, é o que ocorre quando o modelo médico sustenta que existe uma relação entre as limitações do corpo e as desvantagens sociais que são vivenciados pelas pessoas com deficiência, que levam a uma restrição na participação social. Assim, “a deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais” (França, 2013, p. 60), por isso seria necessário que as pessoas com deficiência fizessem intervenções em seus corpos para que pudessem diminuir essas desvantagens sociais.

O modelo médico foi muito importante nesse período, pois contribuiu para a proteção social, ampliando legislações referentes à seguridade social como a aposentadoria por invalidez, devido ao aumento dos acidentes laborais com o aumento da industrialização, o que acarretou um aumento das pessoas com deficiência.

A entrada do modelo médico marcou a dicotomia entre a normalidade e o patológico no campo da deficiência, reforçando a ideia do normal e do anormal. “A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida, não o resultado de um catálogo universal e absoluto sobre os corpos com impedimentos” (Diniz, 2007, p. 23).

Surgiu no final da década de 1970 na Inglaterra o modelo social da deficiência, que se caracterizava por uma concepção baseada nas acessibilidades e na garantia de direitos, ou seja, não é o indivíduo com deficiência que precisa se adaptar para se integrar ao meio social, mas sim o inverso, pois a deficiência se torna social, sendo que toda a sociedade precisa criar meios de receber e acolher as pessoas com necessidades especiais. Não esqueçamos que as pessoas com deficiências também são sujeitos de direitos. Diniz (2007, p. 23) ressalta que

A primeira geração de teóricos do modelo social da deficiência tinha forte inspiração no materialismo histórico e buscava explicar a opressão por meio dos valores centrais do capitalismo, tais como as ideias de corpos produtivos e funcionais.

O modelo social de deficiência conseguiu sua hegemonia ao conseguir demonstrar não pela ótica dos impedimentos, mas das possibilidades, oferecendo novos instrumentos de acessibilidades que poderiam ter uma transformação social. Transformação essa que não estava disponível no modelo médico, que se baseava na lógica capitalista em que corpos com impedimentos não serviriam para o mercado de trabalho, por isso não na lógica neoliberal trariam somente prejuízos, desconsiderando a lógica dos direitos humanos. “Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos como indesejáveis” (Diniz, 2007, p. 69).

Enquanto o modelo médico busca a cura e a reabilitação do indivíduo com deficiência o máximo possível para que ele possa se adequar a sociedade, com uma perspectiva de normalização do indivíduo, o modelo social acredita que não é a

pessoa com deficiência que tem que adaptar a sociedade, buscando a cura ou a reabilitação de seus corpos, mas a sociedade que precisa se adequar para receber as pessoas com deficiência, por meio da acessibilidade. Ou seja, em vez de saber o que a pessoa com deficiência não consegue fazer, é preciso compreender o que ela é capaz de fazer juntamente com as ferramentas de acessibilidade e assim incluí-las socialmente. Nesse sentido, a deficiência passou a ser entendida como uma falha no meio de proporcionar ao sujeito condições adequadas que promovessem sua aprendizagem e desenvolvimento (Glat; Blanco, 2011). O modelo social compreende a deficiência a partir da relação com o meio social na perspectiva da garantia de direitos, ele visa a transformação social. As lesões físicas ou intelectuais não podem ser um fator para a exclusão social, restringindo a vida da pessoa com deficiência. Ou seja, para o modelo social, “a deficiência não é em atributo do indivíduo e sim um resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive” (Carvalho, 2012, p. 26).

Com base no exposto, a ideia do modelo social veio a contribuir com o que temos atualmente, como a inclusão escolar, a inclusão social com vistas ao mercado de trabalho, afastando assim o histórico processo de segregação vivenciada pelas pessoas com deficiência. O modelo social não despreza a importância dos avanços da medicina para o tratamento e reabilitação de deficiências na busca de um bem-estar, no entanto, a crítica ao modelo médico vem quando a deficiência se torna um impedimento para que ele exerça um direito de cidadania que é o da inclusão social, bem como da inclusão escolar.

O modelo social reforça a ideia das barreiras encaradas pelas pessoas com deficiência, as barreiras que a deficiência enfrenta não são apenas físicas, supridas com acessibilidades em construções civis, ou mobilidade urbana, ou tecnologias assistivas, mas é preciso que ofereçamos também acessibilidades atitudinais, quando tratamos as pessoas com deficiência com equidade, respeito, sem discriminação, evitando ações de capacitismo. Sendo assim, a inclusão escolar e social não é uma caridade e sim um direito. Segundo a lei nº 13146/2015 em seu artigo 3º,

IV- barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015, s/p).

A educação especial no Brasil teve avanços epistemológicos e mudanças conceituais, que passou a compreender a deficiência a partir da noção da perspectiva do modelo social como um direito, distanciando a temática da educação especial da esfera privada para a pública, mobilizando discussões e busca por mudanças na sua condução a partir do conceito de acessibilidade. Sendo assim, buscou-se o distanciamento de explicações da deficiência como um déficit individual para o patamar do direito à dignidade humana. De acordo com Diniz *et al.* (2009), o modelo social tem permitido que a deficiência seja analisada e compreendida como um processo de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos e que, por isso, são discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade.

Com isso, a compreensão e distinção dos modelos de deficiência foi importante para avançarmos sobre os estudos sobre deficiência e Educação Especial, pois a priori no modelo médico a deficiência era analisada pelo prisma das incapacidades, ou seja, a deficiência era compreendida a partir das limitações e das não possibilidades que a deficiência impedia a quem dela era acometido. O objetivo estava no tratamento, na cura da deficiência, pois esse indivíduo era considerado um fardo para a sociedade que não via uma maneira de incorporá-lo à sociedade.

Já com o avanço dos estudos, quando chegamos ao modelo social foi possível compreender que as condições sociais de existência humana eram muito mais determinantes na vida das pessoas com deficiência do que suas características físicas e biológicas. A deficiência não era um impeditivo para que se possa exercer a cidadania, pois o importante não eram as barreiras que a deficiência trazia, mas como criar meios de tornar a vida dessas pessoas mais acessíveis como ferramentas na construção civil, a criação de tecnologias assistivas, o desenvolvimento do desenho universal, sendo que este último inova ao demonstrar a possibilidade de se construir uma sociedade com algumas ações em que não se é necessário a criação de nenhuma acessibilidade, e mesmo assim é possível garantir o direito de equidade. Assim como na inclusão escolar, quando necessário é preciso que se utilize de acessibilidades no ensino para estudantes deficiência, durante a

sua escolarização, como, por exemplo, utilizando de adaptações, adequações, formação docente, entre outros, segundo Pletsch (2020),

Compreender que as condições sociais de existência humana eram muito mais determinantes na vida das pessoas do que as características biológicas de cada deficiência foi algo que me ocorreu não como um momento de revelação, mas como um processo de aprendizado. A partir das pesquisas sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, realizadas desde o doutoramento em escolas na periferia do Rio de Janeiro e, mais recentemente, [...] em diferentes redes municipais de educação da Baixada Fluminense, que ampliei a minha compreensão sobre a complexidade do fenômeno da deficiência e das múltiplas formas que essa questão figura nos discursos e nas práticas dos profissionais da Educação. (Pletsch, 2020, p.59)

Com relação aos conceitos sobre a deficiência intelectual, ao longo da história foram utilizadas diversas nomenclaturas para designar as pessoas que possuíam deficiência de caráter mental, como relata Dias; Oliveira (2013) os termos utilizados foram debilidade mental, subnormalidade mental, oligofrenia, retardo mental, deficiência mental. Segundo Pessotti (2012), a deficiência intelectual é concebida de acordo com uma perspectiva que vai além dos limites orgânicos que a deficiência ocasiona ao indivíduo, pois inclui em seu bojo os aspectos culturais e educacionais. De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria:

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos: a) déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados; b) déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade; c) início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (American Psychuattr Association, 2014, p. 33).

Segundo a American Psychiatry Association, a deficiência intelectual pode ser classificada em grau: leve, moderado, grave e profundo. A deficiência intelectual

pode vir associada a deficiências físicas, a dificuldades psicomotoras, mas quando não está associada a questões físicas contribui para que a sociedade possa não dar certa credibilidade a pessoa que possui deficiência intelectual. Principalmente, nos casos de deficiência intelectual de grau leve ou moderado, o preconceito é ainda maior, pois desperta uma dúvida, seja por parte da escola ou da sociedade que coloca em dúvida, questionando se essa pessoa possui realmente deficiência em seu intelecto ou está mentindo para ter alguma vantagem. De acordo com Dias e Oliveira (2013),

A deficiência intelectual encontra-se em situação peculiar, tanto devido à invisibilidade inerente ao indivíduo não sindrômico, como pelas representações sociais dominantes que, ao passo que atribuem à pessoa com deficiência intelectual uma cognição infantil, contribuem para lhes excluir do direito a uma vida autônoma e cidadã (Dias e Oliveira, 2013, p. 170).

Isso nos direciona a refletir sobre a questão do diagnóstico desse alunado, pois ainda hoje fica evidente que no contexto escolar existe uma dificuldade de identificação e diagnóstico desses alunos com deficiência intelectual leve a moderada, podendo ser confundidas com dificuldade de aprendizagem. E por não possuírem laudo médico que comprove que eles possuem deficiência, esses alunos são deixados a própria sorte, sem terem acesso a professor de apoio e atendimento educacional especializado em sala de AEE. Isso também pode ser refletido na questão da avaliação, em que esses alunos têm contínuas reprovações permanecendo muitos anos em uma mesma série. Milanez e Oliveira destacam que,

Observa-se que os professores ainda permanecem presos à ideia de que só é possível trabalhar com o aluno com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual a partir do momento em que existe um laudo médico que efetivamente confirme essa hipótese. (Milanez e Oliveira, 2023, p.16).

Com isso, faz-se necessário compreender o estudante como um todo, não se limitando apenas a um laudo médico que comprove uma deficiência intelectual, mas que todos os estudantes possam ser apoiados por seus professores dentro de suas dificuldades de aprendizagem.

1.1.1- Conceitos sobre a defectologia de Vygotsky

Os estudos sobre a defectologia infantil de Vygotsky evoluíram seus conhecimentos e observaram que a deficiência intelectual pode vir acompanhada de

deficiência motriz ou a deficiência motriz e a deficiência intelectual podem vir sozinhas. Em ambos os casos, pode ocorrer formas de exclusão, seja pelas pessoas terem as características visíveis relacionadas a motricidades ou características genéticas da deficiência ou pode não ter nenhuma característica aparente que demonstre que ela possui a deficiência intelectual. Nesses casos, ainda se percebe a discriminação, uma por estar aparente e reforçar a dificuldade de escolarização desse aluno, a outra por ter a dúvida se esse aluno realmente tem uma deficiência.

Segundo Vygotsky, o atraso motor pode acompanhar a deficiência intelectual em seus diferentes graus ocasionando um desenvolvimento peculiar da criança,

[...] o retardo motor pode ser relativamente muito independente da defectividade intelectual; pode não se apresentar com o retardo mental e, inversamente, estar presente quando não existe defeito intelectual. Nos casos de insuficiência motriz e intelectual combinadas, cada forma tem sua própria dinâmica, e a compensação numa esfera pode transcorrer com ritmo e direção distintos em cada uma” (Vygotsky, 2021, p. 169).

Em se tratando especificamente da deficiência intelectual, Vygotsky (1997) nos diz que o seu desenvolvimento não é diferente daqueles com outro tipo de deficiência, e que a própria deficiência acaba por estimular tanto o organismo quanto a personalidade a desencadear processos compensatórios, que nivelam a deficiência, tornando essa pessoa mais ativa ao meio. Isso nos demonstra a possibilidade de sua educabilidade por meio de estudos científicos.

Outro fator importante a se destacar que o mesmo pode ocorrer com uma criança que não possui nenhuma deficiência, se durante o seu desenvolvimento, a partir da infância, não houver estímulos, práticas sociais e culturais, também não haverá um desenvolvimento satisfatório, levando essa pessoa a uma pseudo deficiência. Desse modo, é possível observar o quanto os estímulos e a prática social são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo com ou sem deficiência.

O estudante com deficiência intelectual ao ingressar na escola com seu laudo médico, em que conste um diagnóstico de uma deficiência, não traz consigo um atestado de suas insuficiências, como algo estático, mas o seu desenvolvimento está em movimento contínuo e diário a partir das suas práticas sociais cotidianas. “O defeito não é apenas fragilidade, mas também força” (Vygotsky, 2021, p. 69). E, não se pode afirmar do que uma pessoa será capaz de fazer ao longo de sua vida, o

desenvolvimento humano é subjetivo a partir das experiências que esse indivíduo com deficiência é submetido em seu processo histórico e social.

Nesse sentido, a deficiência era sempre abordada a partir dos seus aspectos negativos, o aluno vinha com um laudo médico que constava todas as suas barreiras, limitações, como se esse laudo foi uma sentença impeditiva em que ele não conseguiria superar e se desenvolve. Sendo assim, ele não seria capaz de se inserir na sociedade. Esse laudo médico se dedicava a informar suas incapacidades como ele não será capaz de ler, escrever, andar. Com isso, tanto as escolas quanto as famílias se convenciam de todas essas incapacidades, e como uma maneira de desmotivação, essa criança com deficiência era deixada de lado, esquecida. Era como esse laudo servisse para justificar todos os fracassos na vida dessa criança e na vida desse futuro adulto. Nesse sentido, Peres (2003) ressalta que

Essa visão do fracasso escolar centrada no aluno acaba por efetivar, de fato o fracasso. Isso mostra o quanto as expectativas do professor a respeito do aluno provocam a profecia auto cumpridora. O aluno acredita que não é capaz de aprender e, desse modo, não aprende (Peres, 2003, p. 72).

Não significa que o educador tenha que desconsiderar os impedimentos que a deficiência causa na vida desse estudante, mas, a partir do conhecimento de todas as características biológicas que a deficiência causa, utilizar suas ferramentas pedagógicas para construir um processo de ensino e aprendizagem que possa também ser capaz de proporcionar aprendizagem, criando estratégias criativas para conseguir ultrapassar as barreiras que a própria deficiência traz. Segundo Vygotsky,

Para o pedagogo, é muito importante saber exatamente essa especificidade da via pela qual deve conduzir a criança. A biografia do cego não se assemelha a biografia do vidente; é impossível admitir que a cegueira não provoque uma especificidade profunda em toda a linha do desenvolvimento (Vygotsky, 2021, p.74).

O que não significa que esse caminho seja fácil, o educador encontrará importantes desafios no atendimento a escolarização de alunos com deficiências, mesmo que pareça que o aluno está tendo pouco ou quase nenhum desenvolvimento, este está ocorrendo dentro de seu tempo, dentro do que é esperado, pois os recursos compensatórios podem não acontecer da maneira que esperamos. De acordo com Vygotsky,

Pensar que qualquer defeito será necessariamente compensado de modo bem-sucedido é tão ingênuo como pensar que qualquer doença, inevitavelmente, termina com a cura. Precisamos, antes de mais nada, de um olhar lúcido e um realismo na avaliação” (Vygotsky, 2021, p. 79).

Um dos erros da pedagogia especial (Vygotsky, 2021) era tratar a deficiência apenas pela ótica das suas insuficiências, de maneira fisiológica. Primeiramente, o pedagogo, antes de tratar a criança dentro de sua deficiência, precisa compreender que, antes de tudo, ela é apenas uma criança, independentemente de ter deficiência ou não. As funções psicológicas superiores da criança cega, por exemplo, não surgem primeiramente do próprio defeito físico, mas das consequências sociais provocadas por ele. Vygotsky afirma que “O caminho para o aperfeiçoamento está na superação dos obstáculos; a dificuldade da função é o que a estimula” (Vygotsky, 2021, p. 56), a tarefa é impedir que a pedagogia farmacológica (Vygotsky, 2021) prejudique a nutrição da criança, assim como o médico que prescreve remédios para o paciente doente não se pode esquecer que ele precisa se nutrir de alimentos. “Semelhante pedagogia é proporcionada por uma educação que, desde seu início, orienta-se pela invalidez como princípio e cuja consequência contradiz, radicalmente, os fundamentos da educação social” (Vygotsky, 2021, p. 32).

É importante destacarmos que até meados do século XX tinha-se a ideia de deficiência ligada a uma visão negativa. Por isso, as pessoas eram segregadas da sociedade, eram submetidas a testes para medir a sua inteligência sob um enfoque quantitativo e não eram consideradas como capazes de aprender, de interagir socialmente e de se desenvolverem (Vygotsky, 1983). Os estudos de Vygotsky acerca da defectologia contribuíram muito nos estudos da época, pois a partir deles, foi possível compreender os desenvolvimentos das potencialidades de aprendizagem e a necessidade de elevar o ensino da criança com deficiência ao processo de educação social. Desse modo, Vygotsky demonstra em seus estudos, conceitos como o de compensação e argumentos a favor do ensino e da mediação social, de modo a promover os recursos adequados e adaptados a cada tipo de deficiência.

A tese principal utilizada por Vygotsky para combater as ideias defendidas pela defectologia ultrapassada foi a seguinte: a criança, cujo desenvolvimento está

comprometido pela deficiência, não é menos desenvolvida do que as outras, simplesmente se desenvolve de uma maneira diferente (Vygotsky, 1983).

Nesse sentido, a criança com deficiência intelectual para se desenvolver é necessário que ela tenha um relacionamento social intenso e heterogêneo, por exemplo, quando essa criança está em um ambiente escolar mais desafiador, em que há crianças sem deficiência, elas podem ser ajudadas por essas outras crianças que não têm dificuldades de aprendizagem. Com isso todos os alunos dessa turma são beneficiados pelas diferenças.

Uma crítica que podemos fazer é que, ainda hoje, é possível observar que as escolas ainda têm uma necessidade de homogeneizar as turmas, ou seja, dividindo-as de modo que em uma turma só tenham estudantes com alto nível de aprendizagem e turmas somente com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e com alunos com deficiência, respectivamente, por exemplo, 6º A e 6º B, sem perceber que estão prejudicando o desenvolvimento das crianças das duas turmas. Com isso, Pletsch e Oliveira (2013) concluem que,

Portanto, o papel da escola e do professor, enquanto mediadores da construção do conhecimento por parte do aluno com deficiência intelectual, é essencial. É nesse cenário que as estratégias pedagógicas devem ser elaboradas e organizadas, de maneira a possibilitar ao aluno a aquisição e o desenvolvimento de processos superiores de aprendizagem. Isso consiste em revermos nossas concepções e representações sobre a instituição escolar, que historicamente focou suas práticas em processos tradicionais e homogêneos de ensino (Pletsch; Oliveira, 2013, p.72).

Desse modo, fica evidente que essa regra de dividir as turmas buscando homogeneizar por comodidade o coletivo de turmas é bastante prejudicial e antipedagógico, pois, além de não estimular os princípios da diversidade e da equidade, pode acabar por prejudicar também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao não estimular a diversidade em sala de aula. Vygotsky (2021) reforça que

Ao procedermos assim, não apenas vamos contra a tendência natural no desenvolvimento das crianças, mas o que é o mais importante ao privar a criança retardada da colaboração coletiva e da relação de convivência com outras crianças acima dela, ao invés de atenuar, agravamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções superiores (Vygotsky, 2021, p. 220).

É importante ressaltarmos que a pessoa com deficiência não sente o peso de sua própria deficiência. A deficiência não se manifesta somente por meio das questões fisiológicas, mas as consequências sociais precisam ser levadas em conta pelo pedagogo ou as pessoas que se aproximam para ensinar a pessoa com deficiência.

Na literatura científica e na opinião pública, enraizou-se, firmemente, a ideia falsa de que há certa compensação biológica do defeito. Creem que, ao nos privar de algum dos sentidos, a natureza nos recompensaria com o desenvolvimento inusual dos demais, que os cegos possuem um tato extraordinariamente aguçado, [...]. De acordo com essa falsa convicção, as tarefas da pedagogia adquirem um caráter médico, terapêutico, reduzindo-se ao desenvolvimento dos sentidos preservados (Vygotsky, 2021, p. 31).

O conceito de compensação, também conhecido como plasticidade, sugere que o corpo humano tem uma capacidade de se reorganizar e transformar um órgão debilitado. Assim, se por um lado a deficiência debilita certo desenvolvimento, a compensação estimula o organismo a superar as limitações. De acordo com Vygotsky (1983), a insuficiência orgânica desempenha um duplo papel no desenvolvimento e na formação da personalidade da criança.

Nesse sentido, Vygotsky (1983) nos afirma que a compensação ocorre quando o organismo compensa a deficiência de uma falha em determinado órgão por outro órgão que será mais desenvolvido, pois nosso corpo sofre das neoformações, no caso da deficiência intelectual, o cérebro possui a plasticidade que, a partir de novas experiências o cérebro sofre uma remodelação.

Assim, a partir dos estudos da psicologia histórico-cultural, que afirmam que o processo de compensação acontece por meio da prática social e cultural na sociedade. Vygotsky (1983) acreditava que a compensação de uma deficiência ocorre principalmente a partir do acesso ao meio social e cultural e somente depois por meio do sistema nervoso central. É o que acontece com funções psicológicas superiores, como a memória, o pensamento abstrato que se formam na esfera social e cultural.

Considerando que esses caminhos precisam estar disponíveis no âmbito educacional e serem assegurados especificamente pela escola, cabe ao professor conhecer as peculiaridades do caminho pelo qual o aluno será conduzido, visando desenvolver as suas habilidades (Vygotsky, 1983). Nesse sentido, o papel da

educação é criar os mecanismos e as possibilidades de compensação para que ocorra a aprendizagem, a autonomia e garantir a sua inclusão educacional. O professor ao identificar as características que atrapalham o desenvolvimento daquele indivíduo com deficiência, deve buscar estratégias pedagógicas para oferecer para esse aluno, buscando maneiras de compensar as limitações que a deficiência provoca, afim de superá-las ou minimizá-las.

Em se tratando de crianças com deficiência intelectual, elas enfrentam um atraso em seu desenvolvimento cognitivo, e o seu processo de apropriação de conhecimentos sistemáticos apresenta mais obstáculos do que para outras crianças com deficiências físicas ou sensoriais. No entanto, por meio dos recursos compensatórios, é possível promover o seu desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (1983), as crianças com deficiência intelectual possuem um retardo em seu desenvolvimento, ocasionado pelo funcionamento intelectual inferior à média e, por isso, não seguem o mesmo ritmo de aprendizagem que as crianças típicas, o que não quer dizer que essa criança não conseguirá se desenvolver, mas o seu desenvolvimento seguirá por um caminho diferente daquele percorrido pela criança sem deficiência, e não se pode afirmar que esse desenvolvimento também será igual.

Segundo Vygotsky (2018), a formação dos processos compensatórios se expressa no desenvolvimento do intelecto prático. Nesse segmento, as atividades devem ser empregadas no sentido de desenvolver a capacidade do raciocínio, a capacidade motora, a atenção, a autonomia e a comunicação.

Um dos erros da pedagogia especial era tratar a deficiência apenas pela ótica das suas insuficiências, de maneira fisiológica. Primeiramente, o pedagogo, antes de tratar a criança dentro de sua deficiência precisa compreender que, antes de tudo é apenas uma criança, independente de ter uma deficiência ou não. As funções psicológicas superiores, por exemplo da criança cega, não surge primeiramente do próprio defeito físico, mas das consequências sociais provocadas por ele. Vygotsky afirma que, “o caminho para o aperfeiçoamento está na superação dos obstáculos; a dificuldade da função é o que a estimula” (Vygotsky, 2021, p. 56). Assim, acontece com as pessoas que possuem deficiência os obstáculos são superados através da supercompensação.

Toda deficiência cria os estímulos para a realização de compensação. Por isso, o estudo da criança com deficiência não pode limitar-se ao estabelecimento do

grau e da gravidade da deficiência, mas é necessário que seja considerado os processos compensatórios no desenvolvimento e no comportamento da criança, “assim como para a medicina contemporânea o importante não é a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto não é a insuficiência em si, mas a criança acometida por ela (Vygotsky, 2021, p. 153).

Vygotsky (2021) ressalta que o processo de compensação é algo de natureza também orgânica, na qual um órgão com insuficiência é submetido pelo sistema nervoso central e pelo processo psíquico que assume a tarefa de compensar o funcionamento desse órgão, ou seja trabalha de modo a suprir o ponto fraco do órgão debilitado, em que o defeito se converte em força motriz do desenvolvimento “A linha defeito-compensação é precisamente, o fio condutor do desenvolvimento da criança com defectividade de algum órgão ou função” (Vygotsky, 2021, p. 157).

Além disso, o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual não pode ser simplesmente quantificável, inclusive Vygotsky era contra os testes de QI (Quociente Intelectual) para medir a capacidade intelectual, por não analisarem todo o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. Portanto, a deficiência não pode ser entendida somente a partir dos obstáculos e características negativas, mas compreender as possibilidades por meio dos caminhos alternativos possíveis.

1.1.2- Zonas de Desenvolvimento Iminente de Vygotsky (ZDI)

A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky foi importante por tratar sobre o desenvolvimento humano ancorado nas relações sociais e culturais da sociedade. Ele aponta o conceito de desenvolvimento dividido em três zonas, sendo a zona de desenvolvimento real aquilo que a criança já consegue fazer sozinha, a zona de desenvolvimento iminente o que está em processo de amadurecimento e a zona de desenvolvimento potencial, que é aquilo que pode ser realizado com o auxílio de outra pessoa mais desenvolvida.

Segundo Prestes (2010), quanto a análise das traduções da obra de Vygotsky ela aponta o quanto interpretações e traduções erradas e distorções do que realmente Vygotsky afirmou e retratou em suas obras. Inclusive Prestes alterou em sua tradução no nome de zona de desenvolvimento proximal para zona de

desenvolvimento iminente por compreender que a tradução foi feita de modo errôneo.

A zona de desenvolvimento iminente (ZDI), anteriormente conhecida como zona de desenvolvimento proximal (ZDP), segundo Prestes (2010) essa mudança de termos ocorreu devido a ser uma tradução mais correta. Ela ressalta que “Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento” (Prestes, 2010, p.190).

A ZDI, compreende as funções que ainda estão em processo de maturação e que necessitam de assistência de adultos para que sejam efetivamente desenvolvidas (Vygotsky, 2007). A ZDI foi definida por Vygotsky (1998) como,

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 58).

Nesse sentido, Vygotsky definiu a ZDI, como “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente, em estado embrionário” (Vygotsky, 1984, p. 97). Ele concentrou seus estudos na análise das interações entre o adulto e a criança, na contribuição para o desenvolvimento na vida da criança, pois à medida que acontece uma interação entre alguém mais experiente e mais desenvolvido, ocorre um processo de apropriação de conhecimentos por parte daquele menos desenvolvido que antes não possuía.

De acordo com Vygotsky (1994, p. 113, grifo do autor) “[...] o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial”.

Em outras palavras, o desenvolvimento efetivo, ou desenvolvimento real, refere-se as funções já amadurecidas na criança, aquilo que ela já consegue resolver de forma independente, sendo o produto final do desenvolvimento.

Nesse sentido, Vygotsky (1994) ressalta que o mesmo ocorre na educação quando a criança, que possui um desenvolvimento físico e cultural menor que o professor, o professor desempenha um papel de mediação. Nessa interação, o professor compartilha conhecimentos ainda não internalizados por esse aluno, promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, levando a esse educando a ser capaz de pensar criticamente sobre a realidade e transformá-la.

Segundo Zanella (2001, p. 113), em uma perspectiva mais atualizada e prática, a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos se encontram envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de ideias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados.

Zanella (2001) ressalta que Vygotsky desenvolveu a teoria da ZDI analisando interações específicas entre adultos e crianças, verificando o papel delas na promoção do desenvolvimento. Segundo Zanella (2001), as relações envolvendo a ZDI

[...] podem ser tanto relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação”. Importante destacar que a troca de experiências entre os indivíduos mencionada pela teoria da ZDP, não é uma mera troca ausente de um sentido maior, uma troca que visa o simples aprendizado mecânico de algo. Essa troca sempre pretende o desenvolvimento de novas habilidades, a incorporação de significados, a possibilidade de novas criações (Zanella, 2001, p.113).

Dessa forma, fica evidente a importância da escola no desenvolvimento da ZDI, pois é por meio da escola que os conhecimentos científicos e culturais são transmitidos ao ser humano. O professor é o mediador nesse processo de aquisição de conhecimento e de desenvolvimento. Além disso, a escola proporciona as relações sociais fundamentais para o desenvolvimento da criança.

No contexto escolar, o professor, enquanto mediador, ao se apropriar desses conceitos de desenvolvimento, será capaz de planejar seu processo de mediação, pois partirá do que o aluno já consegue fazer sozinho e as prospecções do que ele fará sozinho no futuro e do que ele precisará de sua mediação para atingir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que ainda não foram desenvolvidas, a partir das internalizações dos signos que foram construídos

socialmente. Vygotsky (1984) demonstra que tanto o adulto quanto um parceiro mais experiente, exercem um papel importante no desenvolvimento da criança, contribuindo para a solução de problemas que a criança sozinha não conseguirá solucionar.

Vale ressaltar que a ZDI está intimamente ligada às interações sociais e ao nível de envolvimento entre os parceiros para que ocorra essa interação bem-sucedida, ampliando e desenvolvendo as funções psicológicas superiores com novos conhecimentos.

Desse modo, a ZDI é um conceito amplo que fundamenta as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, demonstrando uma possibilidade de que a criança tem de se desenvolver. No entanto, não se pode garantir qual será esse desenvolvimento nem se ocorrerá dentro das perspectivas esperadas. Com isso, Prestes (2013, p. 300) afirma que, para Vygotsky, o

[...] desenvolvimento é uma possibilidade, então é imprevisível e não obrigatório; uma vez desencadeado, pode mudar de rumo e depende de múltiplos aspectos”, retomando a necessidade de pensarmos o desenvolvimento sempre em interdependência com a aprendizagem e entender ambos como processos complexos, que podem sofrer diversas mudanças de rumo em seu percurso (Prestes, 2013, p. 300).

Assim, Zanella (2014) aponta que Vygotsky compreendia a Psicologia como uma ciência capaz de explicar as características humanas e os processos psicológicos e sua produção a partir das relações sociais e culturais.

Na perspectiva de Vygotsky e a base epistemológica que a sustenta, portanto, a cultura resulta da atividade humana conjunta, assim como as características singulares de cada pessoa também resultam da atividade social, posto que por seu intermédio o ser humano se objetiva e concomitantemente se subjetiva, ou seja, constitui-se como sujeito (Zanella, 2014, p. 68).

Desse modo, compreender as zonas de desenvolvimento de Vygotsky foi importante para compreendermos o processo de mediação ao qual o estudante com deficiência intelectual necessita para adquirir aprendizagem e desenvolvimento enquanto sujeito inserido socialmente.

1.1.3- O conceito de Mediação de Vygotsky

Outro conceito de Vygotsky que se situa na zona de desenvolvimento iminente (ZDI), é o conceito de mediação. Para que ocorra o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, é necessário que haja a mediação por meio de um adulto ou de uma pessoa mais desenvolvida que o indivíduo em desenvolvimento. Essa mediação pode ocorrer por meio dos pais, responsáveis, irmãos mais velhos, colegas em processo de desenvolvimento mais avançado. No contexto escolar, o principal mediador é o professor que por meio da linguagem e de outros recursos estabelece a mediação na ZDI. Vygotsky (1998) “não abre mão do processo de aprendizagem de acordo com o conceito de mediação para a aquisição de funções superiores.” (Vygotsky, 1998, p. 53).

O conceito de mediação de Vygotsky é bastante complexo e advém de uma perspectiva dialética, dentro dos aspectos de aquisição de conhecimento a partir do desenvolvimento da ZDI, pois a mediação mediatizada por signos, pela linguagem consegue desenvolver as funções psicológicas superiores, por meio da aprendizagem a ZDI é acionada. Segundo Vygotsky, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. “Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças” (Vygotsky, 1998, p. 61).

Por intermédio de uma lei geral de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, formulada por Vygotsky, a qual pode ser aplicável ao aprendizado de crianças (Vygotsky, 1998, p. 60). O desenvolvimento para Vygotsky é espiral, ou seja, sempre que a criança adquirir um determinado conhecimento, esse conhecimento é superado por outro mais complexo. “Nossa hipótese estabelece a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno. Ela pressupõe que um seja convertido no outro” (Vygotsky, 1998, p. 61).

Nesse sentido, a mente forma os conceitos por meio da mediação de signos, e a linguagem passa a ser o meio ou o modo mais importante que os seres humanos possuem para formarem conceitos e para aprenderem, sempre no contexto da interação social. A linguagem é uma ferramenta muito importante na mediação, pois não pensamos sem as palavras, ela é uma atividade consciente, e é o que nos diferencia dos animais.

O processo de mediação possibilita o desenvolvimento de novas aptidões, novas funções psíquicas, por isso Vygotsky afirma que para que o aprendizado se transforme em desenvolvimento, é necessário um aprendizado organizado.

Na ZDI, as funções que ainda não amadureceram no indivíduo, certamente amadurecerão, é onde ocorrerá a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Essas funções são denominadas por Vygotsky (1998, p. 58) de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. Ao serem identificados, os brotos estão em fase embrionária, mas logo se desenvolverão, ou desabrocharão. Nesse sentido, é exatamente na ZDI que a aprendizagem ocorre, pois ao considerar o conhecimento anterior, aquilo que o estudante já aprendeu, e realizar uma projeção do que ainda pode aprender, da potencialidade para aprender algo novo, que se chega aos processos que estão em estado de formação, de maturação, a ZDI. Nesse sentido, de acordo com Vygotsky (1998), no processo de ensino são necessárias ações do professor que interfiram na ZDI, visto que,

A zona de desenvolvimento iminente pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (Vygotsky, 1998, p. 59).

É importante ressaltar que a pessoa com deficiência não sente o peso de sua própria deficiência. A deficiência não se manifesta somente por meio das questões fisiológicas, mas as conseqüências sociais precisam ser levadas em conta pelo pedagogo ou pelas pessoas que se aproximam da criança e de alguma maneira contribuirão com o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência.

Na literatura científica e na opinião pública, enraizou-se, firmemente, a ideia falsa de que há certa compensação biológica do defeito. A crença de que, ao privar alguém de algum dos sentidos, a natureza recompensaria com o desenvolvimento inusual dos demais, que os cegos possuem um tato extraordinariamente aguçado. “De acordo com essa falsa convicção, as tarefas da pedagogia adquirem um caráter. A tarefa é conseguir que a alteração da ligação social com a vida se conduza por outro caminho.” (Vygotsky, 2021, p. 30).

É nesse sentido que Bezerra (2005, p. 39) afirma que o professor, como um profissional com formação docente, que é considerado capacitado para desenvolver

o processo de ensino e aprendizagem, é o responsável pela aprendizagem dos estudantes, deve “desafiar, por meio do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”. O professor deve trabalhar sobre a ZDI para que aquilo que a criança realiza com a ajuda de um adulto, mais tarde possa realizar de forma independente. Desse modo, é importante que o professor tenha acesso a esses conhecimentos sobre as zonas de desenvolvimento durante a sua formação acadêmica, para que possa utilizar tais conhecimentos em sua prática pedagógica.

Com isso, a escolarização do aluno com deficiência deve ser pensada a partir da prática social que ocorre bem antes da criança ir à escola, ainda no seio de sua família, a partir dos estímulos que ela recebe, já no contexto escolar é importante que esse indivíduo tenha contato e possa se apropriar de conceitos científicos e culturais produzidos pela humanidade, de modo a desenvolver as funções psicológicas superiores, por isso é importante toda a interação professor/aluno e aluno/aluno durante as práticas pedagógicas. Nesse sentido, Pletsch (2014) nos mostra que

[...] as possibilidades de apropriação dos conceitos científicos e da cultura pelas pessoas com deficiência intelectual —especialmente aqueles que envolvem memória, criação, atenção, raciocínio lógico, interpretação, enfim as operações simbólicas como um todo — dependem das interações estabelecidas entre professor e aluno ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dos estímulos aos quais são expostos em seu contexto social e cultural. Portanto, para que as práticas escolares possibilitem aos alunos com deficiência intelectual desenvolver novas formas de funcionamento mental, as mesmas devem priorizar o ensino dos conceitos, seus significados e sentidos. Esse aspecto reforça a importância da mediação e das experiências de aprendizagem a que os sujeitos são expostos no ambiente escolar (Pletsch, 2014, p.16).

Para ocasionar este tipo de desenvolvimento dos processos cognitivos, devem ser oferecidas atividades que desenvolvam essas capacidades internalização de funções abstratas. Entretanto, não foi essa a realidade constatada na pesquisa de Pletsch (2014). Ao contrário, a escola, seja regular ou especial, de certa forma, contribui para maior “cristalização” da deficiência, em vez da superação desta. Vygosty já alertava para esse problema (*apud* Veer; Valsier, 2001, p. 87), ao afirmar que

[...] o potencial do desenvolvimento para crianças defeituosas [refere-se às crianças com alguma deficiência] deveria ser buscado na área das funções psicológicas superiores”, e não das elementares. A este respeito podemos acrescentar que a aprendizagem “não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do

desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional (Pletsch, 2010, p. 187).

A pesquisa de Pletsch e Glat (2012) sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual nos mostra uma dificuldade por parte de gestores e professores para o processo de inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual nas turmas comuns. Essa resistência é muito maior em relação alunos com deficiências físicas ou sensoriais. É possível também observar a falta de formação e conhecimentos dos professores para trabalhar a educação especial na perspectiva inclusiva, visto que muitos docentes ainda concebem o aluno com deficiência intelectual como alguém que não é capaz de aprender.

Os resultados obtidos nas investigações vão ao encontro de dados de pesquisas anteriores sobre a temática e mostram a grande resistência por parte de gestores e professores para a inclusão desses alunos em turmas comuns, mais até do que para outras condições como deficiências físicas e sensoriais. Sem minimizar as dificuldades inerentes à falta de formação ou conhecimentos dos docentes, é preciso levar em consideração a supervalorização das habilidades cognitivas presente nas concepções dos educadores que torna esses sujeitos, em suas percepções, inelegíveis à aprendizagem formal (Pletsch ;Glat, 2012, p.198).

Essa ideia de que as pessoas com deficiência intelectual fossem incapazes de aprender foi disseminado para outros setores sociais como o mercado de trabalho, entre outros, criando assim um estigma da incapacidade geral. A escola era tida apenas como um espaço de socialização desses indivíduos e também como um local onde ele iria passar um período enquanto os pais estavam trabalhando. Desse modo, não se esperava muito desse estudante, e o pouco que ele conseguisse realizar já era considerado o suficiente, de acordo com a pouca expectativa que os docentes colocavam no processo de ensino e aprendizagem. É possível verificar nos relatos dos docentes participantes da pesquisa de Pletsch e Glat (2012),

Consonantes com a representação social do deficiente intelectual como incapaz de aprendizagens complexas superiores, as professoras parecem adotar uma atitude de pouca expectativa e exigência, aceitando “o pouquinho que eles fazem já está bom”, já que “pelo menos eles estão na escola se socializando”, conforme colocaram duas docentes em entrevista. Por outro lado, a preocupação com a aquisição da leitura e da escrita era uma

constante nos relatos das professoras (Pletsch; Glat, 2012, p. 200).

Outro dado importante dessa pesquisa é que as práticas pedagógicas e as atividades que ocorrem em classes regulares não são submetidas a nenhuma transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes, não levando em consideração a diversidade da turma. Ou seja, os professores continuam seguindo a proposta didática tradicional, pautada numa concepção dicotômica do processo ensino e aprendizagem – normal e especial (anormal). (Glat e Blanco, 2007; Beyer, 2008).

O que se percebe ainda nessa pesquisa são pequenos ajustes de modificação curricular de modo facilitar a realização das atividades, mas sem de fato propor um currículo que seja capaz de desenvolver o processo de escolarização e aprendizagem desse aluno com deficiência. Pletsch e Glat (2012) afirmam que

As atividades escolares apresentadas para os alunos participantes dessa pesquisa e para seus colegas, de maneira geral – tanto no contexto educacional comum quanto no especializado –, consistiam, na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa). (Pletsch; Glat, 2012, p.199).

Durante o processo de escolarização o aluno com deficiência intelectual tem dificuldade justamente de estabelecer a relação conceitual, pois tal construção demanda generalização e abstração, habilidades para as quais eles têm dificuldade, segundo verificado na pesquisa de doutorado realizada por Pletsch (2010).

Desde os anos de 1980 tem havido um grande debate sobre o processo e a alfabetização, ou seja, a codificação e decodificação dos códigos da leitura e da escrita. Mais recentemente, entrou em pauta nas discussões a questão do “letramento”, que se volta para a funcionalidade ou função social da alfabetização (Monroy, 2003; Garcia, 2005; Carvalho, 2006; Sato, 2008). As dificuldades do processo de alfabetização dos alunos de escolas públicas vêm sendo comumente discutidas e têm se tornado prioridade nas agendas dos diferentes gestores da Educação, o que leva a uma grande desmotivação docente, pois em classes

comuns com alunos que não foram alfabetizados, desse modo se torna um desafio ainda maior, a inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas em que já há um grande contingente de “analfabetos funcionais”.

É necessário incorporar teorias que sejam significativas na escolarização de estudantes com deficiência intelectual com foco no letramento para que a inclusão escolar seja eficiente, não apenas por aspectos de socialização, mas como um processo de garantia de direitos, permitindo que eles exerçam seu papel de cidadania. Nesse sentido, a escola precisa criar possibilidades de aprendizagem, contrapondo as questões biológicas inerentes à deficiência. É o que ressalta Oliveira (2012),

E é nisto que a escola deve centrar sua atenção: como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo uma substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar (Oliveira, 2012, p.18).

Corroborando, Almeida (2016), em sua pesquisa, afirma sobre a educação inclusiva consiste em um grande desafio, haja vista todo o processo de segregação no qual historicamente as pessoas com deficiência foram submetidos, ela ressalta ainda que:

Estas questões representam um desafio no âmbito pedagógico, pois as escolas inseridas em um contexto de educação inclusiva, se veem diante da tarefa de se reorganizarem para lidarem com a realidade da inclusão e das políticas públicas de educação especial que visam garantir o acesso à matrícula, permanência e também ao processo de escolarização de alunos com deficiência que, até então, estavam à margem deste processo de ensino, vivenciado na escola regular, experimentando uma realidade de isolamento e segregação, produzida pelo modelo de ensino especial, edificado histórica e culturalmente para atender às pessoas com deficiência (Almeida, 2016, p. 132).

Dentro da perspectiva da inclusão escolar do PAEE (Público-Alvo da Educação Especial), é possível observar que o desafio maior seria vivenciado pelos estudantes com a deficiência intelectual, pois frequentemente nos deparamos no ambiente escolar com discursos sobre a incapacidade de aprendizagem desses alunos e em muitos casos, há tentativas de escolas retornarem a práticas excludentes, como dividir as turmas de modo que se prevaleça a homogeneidade e

assim facilitar o trabalho de certos professores. Vygotsky (1997) nos mostra que na própria deficiência estão dadas as forças motrizes para o seu desenvolvimento (Vygotsky, 1997), ou seja, a partir da própria limitação que a deficiência ocasiona está a força motriz que impulsionará os processos compensatórios para o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Ainda hoje, temos discursos de professores e da sociedade que não acreditam que as pessoas com deficiência intelectual sejam capazes de aprender, considerando a escola apenas como um local de socialização. O que prejudica de fato o processo de desenvolvimento das potencialidades desse estudante. Segundo Plestch, “[...] para o alunado considerado deficiente intelectual não se prevê práticas pedagógicas para a aprendizagem formal de conceitos e conteúdos escolares, dada a crença em sua ineducabilidade” (Pletsch, 2014, p. 2).

A escolarização dos estudantes, com ou sem deficiência, precisa acontecer, o que vai diferir são os recursos e as estratégias que serão utilizadas para que ocorra a aprendizagem. É importante evitarmos criarmos os mesmos parâmetros para compararmos a capacidade de aprendizagem, ou seja, não é possível querer que a criança consiga aprender da mesma maneira e no mesmo tempo que a criança sem deficiência. Para isso, é preciso que esse processo de ensino e aprendizado seja pensado e respeite os limites e o tempo de desenvolvimento de cada estudante “[...] de forma diversa, rica, estimulante, respeitosa diante” do estudante com deficiência intelectual e de suas particularidades e possibilidades (Oliveira, 2011, p.10).

Nesse sentido, a escola, juntamente com a família, precisa investir esforços para identificar se alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, são alunos que possuem deficiência intelectual ou não. Isso permitirá que esse aluno, além de acesso, possa permanecer na escola, tendo todo o apoio necessário em sua vida escolar, visando ao êxito em sua escolarização.

Além disso, o estudante com deficiência intelectual é o que mais apresenta um desafio para a sua escolarização. E, em muitos casos, esses alunos se encontram inseridos no contexto escolar regular, mas, devido a não receberem uma escolarização adequada com adaptação curricular, não conseguem ter êxito em sua escolarização e muitas vezes são culpabilizados por meio de sua própria deficiência. É o que Mendes (2016) nos apresenta:

[...] além de ser o maior contingente do alunado, o fato da natureza do déficit ser na área cognitiva, fazem com que dos alunos do público-alvo da Educação Especial, esses são os alunos os que causam mais dúvidas e desafios ao espaço educacional (Mendes, 2016, p. 55).

A partir do conhecimento sobre a concepção de deficiência estabelecida nos dias de hoje e a compreensão sobre como a deficiência intelectual atua nos estudantes com deficiência é possível contribuir para o fortalecimento de uma educação de qualidade, baseada na ideia de que é possível a educação para as pessoas com deficiência intelectual. Desse modo, é importante compreendermos as orientações oficiais presentes na legislação vigente para a apreensão dos conhecimentos acerca de como se dá o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

1.2- Legislação da educação especial e inclusão escolar

As políticas de inclusão escolar vêm sendo discutidas mundialmente a partir da década de 1990, oriundas de movimentos sociais em defesa dos direitos humanos. A filosofia da inclusão escolar foi um longo processo que ganhou força nos Estados Unidos da América e se expandiu para o mundo todo. Podemos destacar como marco mundial A Declaração Mundial de Educação para Todos que ocorreu em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, promovido pelo Banco Mundial, pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) que apresentou como objetivo proporcionar a todas as crianças, jovens e adultos o direito a aprendizagem.

Neste documento, podemos encontrar a importância da igualdade de acesso e permanência à educação para pessoas com qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo. Com isso, podemos perceber que aqui nesse período houve um importante passo para a luta, em prol das pessoas com deficiência que por muitos anos foram segregadas em escolas ou classes especiais, pudessem ter o direito à inclusão escolar, elas tiveram um olhar voltado da sociedade e de organismos mundiais para a garantia de direitos, de modo que com isso possibilitou estabelecer o direito à matrícula, permanência e a escolarização de pessoas com deficiência em classes comuns em escolas regulares, o que recebeu o nome de inclusão escolar. É o que afirma Mendes (2006):

o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito ao acesso, ingresso, permanência, e sucesso na escola básica (Mendes, 2006, p. 295).

Em âmbito mundial tivemos a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que resultou na assinatura da Declaração de Salamanca em 1994, que foi muito importante para expandir a filosofia da inclusão educacional por todo o mundo. Ela reafirmou um compromisso com uma educação para todos no sistema regular de ensino, vejamos:

Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providencialmente de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (Salamanca, 1994).

Esse documento ficou conhecido como Declaração de Salamanca, introduziu a ideia de que todos as crianças e jovens tenham o direito de uma educação gratuita e de qualidade, com isso as pessoas com deficiência também teriam esse mesmo direito, ou seja, o elas teriam o direito de matrícula e permanência em classes comuns em escolas regulares, sem sofrer nenhum tipo de discriminação.

Outro importante documento mundial de educação inclusiva foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência que promulgou a Declaração de Guatemala ocorrida em 1999, que teve como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de preconceito e discriminação contra as pessoas com deficiência, buscando sua plena integração à sociedade. A declaração da Convenção de Guatemala foi promulgada por meio do decreto nº 3.956/2001 a partir do artigo 84, inciso VIII da Constituição Federal de 1988.

No Brasil, a inclusão escolar se consolidou também na década de 1990, uma importante legislação foi o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), lei nº 8.069 que em 1993 instituiu em seu artigo 54, referente a educação inclusiva que, “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1993)

Anteriormente ao ECA temos a Constituição Federal de 1988 que já traz pressupostos de educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Reforçava a ideia do direito ao atendimento educacional especializado dentro da escola inclusiva, como podemos ver nos seus artigos 205 e 208:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p. 123-124).

A Constituição Federal, ao referendar a educação como direito de todos e dever do Estado, demonstra a luta de movimentos sociais em busca da garantia dos direitos à educação de todos, independentemente de sua condição física, social, mental ou se possuem deficiência ou não, o direito à educação de qualidade é um direito inalienável, representando uma democratização da educação.

Em 1996 temos a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9.394/96, que traz o respeito à diferença e à diversidade, como uma forma de valorizar as especificidades de cada criança, adolescente ou adulto, pois ela respeita as diversidades e reconhece a Educação Especial como uma modalidade de ensino e traz uma nova concepção de educação inclusiva. Vejamos:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá quando necessário, serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (Brasil, 1996, p. 40-41).

A lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013a) altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, em seu artigo 58, ocorre a

alteração do termo “educandos com necessidades educacionais especiais”, passando a compreender a educação especial como uma, [...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Essa mesma lei, (Lei nº 12.796, de 2013), dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências (Brasil, 2013a), determinando em seu art. 4, incisos I e III:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I-Educação básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola
- b) ensino fundamental
- c) ensino médio [...]

III-atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2013a).

Com o direito de todos à matrícula na Educação Básica, esses deverão ser vistos pelos professores como alunos que possuem as mesmas oportunidades educacionais que seus pares. Portanto, cabe à escola e aos seus profissionais buscarem recursos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais adequado, visando dar suporte às necessidades do aluno.

Na busca de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promovam um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à organização do atendimento educacional especializado e à promoção da acessibilidade, foi criado em 2003, o Ministério da Educação que criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Em 2015 temos também uma importante legislação que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), na qual vem buscar garantir mais direitos à pessoa com deficiência. A última legislação que tivemos e que foi revogada foi o decreto nº 10502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020) que instituiu a Política

Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Esse decreto de 2020 foi considerado incondicional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), por ferir os princípios da educação inclusiva, demonstrando assim, um retrocesso na garantia dos direitos da pessoa com deficiência a uma educação especial na perspectiva de inclusão escolar nas escolas regulares.

A década de 1990 no Brasil foi o início de diversas conquistas no âmbito da educação inclusiva, mas garantir o acesso e a permanência não significa garantir uma educação inclusiva de fato, pois só se estabelece de fato uma inclusão quando se garante a escolarização, ou seja, a aprendizagem do público-alvo da educação especial (PAEE). Por isso, é necessário oferecer para esses alunos instrumentos pedagógicos, como, por exemplo, o professor de apoio especializado para auxiliar na aprendizagem, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado em contraturno, entre outros. Só assim conseguiremos garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Nesta perspectiva, a resolução (BRASIL, 2001) que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica aprovado na Resolução CNE/CEB 2/2001, dispõe em seu artigo 7 que, “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. O artigo 8 dispõe que as escolas devem se organizar para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos e garantir uma educação de qualidade para todos.

Para tanto, a escola deve prever e prover na organização em suas classes comuns: professores capacitados e especializados, alunos distribuídos nas diferentes salas a partir do princípio da diversidade, flexibilização e alteração curricular e serviços de apoio pedagógico especializado. Estes serviços de apoio nas classes comuns devem ser desenvolvidos por educadores especializados em educação especial, professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, professores e outros profissionais itinerantes. Segundo esta legislação, o professor de apoio deve ser um profissional habilitado com curso em licenciatura e em educação especial para atuar com crianças com necessidades educacionais especiais, cuja função e atuação apresentam múltiplas faces dentro do espaço escolar.

No artigo 9º da Resolução CNE/CEB 2/2001 (Brasil, 2001) estabelece que, extraordinariamente, as escolas poderiam criar classes especiais e o artigo 10º manteve a possibilidade de funcionamento de escolas especiais para aqueles alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais e requeressem atenção mais intensiva e individualizada.

Garcia (2005) esclarece a importância dessa Resolução, notadamente no amadurecimento acerca da abrangência do conceito de inclusão:

Percebe-se, neste documento, uma apreensão da educação inclusiva como algo específico da educação especial, ou seja, a educação torna-se “inclusiva” uma vez que incorpora a educação especial formalmente na educação básica. Tal apropriação tem como uma de suas consequências a ampliação em termos do alcance previsto para o conceito necessidades educacionais especiais. (Garcia, 2005, p. 345).

Por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), reconhece-se que a inclusão educacional faz parte de um processo global de construção de uma sociedade inclusiva, que é fundamental para a consolidação da democracia, em que é preciso que tenhamos políticas públicas de caráter emancipatório que possam possibilitar a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade na perspectiva exercício pleno da cidadania. Com isso, será necessário que o sistema educacional se adapte às necessidades pedagógicas de cada aluno PAEE dentro de suas especificidades.

Ocorre um equívoco nas legislações brasileiras sobre a educação especial quando utiliza o termo aluno com deficiência como sinônimo de aluno com necessidades educacionais especiais, é o que ocorre nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, em que disponibiliza a educação especial para todos que tenham necessidades educacionais especiais, independente se possuem deficiência ou não. Entretanto, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, temos essa diferenciação em que são o grupo-alvo para atendimento da educação inclusiva os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. É o que destaca Garcia (2006):

na política de educação especial na educação básica, a concepção de “necessidades especiais” está sendo usada ora como conceito ampliado que incorpora vários grupos, ora como sinônimo de deficiência. Cumpre, dessa maneira, duas funções: 1) legitimar a política educacional nacional mais ampla ao focalizar a heterogeneidade dos alunos, numa linha discursiva politicamente correta ao abordar a diversidade e 2) valorizar os mecanismos específicos propostos para alunos identificados como deficientes (Mendes, 2006, p. 305).

Seguindo as diretrizes nacionais, a Resolução do Conselho Estadual de Educação – (CEE, 2006) N. 07 de 15 de dezembro de 2006 estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e Educação Especial no sistema educativo de Goiás. Ela dispõe em seu Art. 15 os serviços de apoio em classe comum mediante a atuação dos mesmos profissionais, assim como considera em seu Art. 31. que a formação de professores para a educação especial em nível superior se dará em cursos de licenciatura em educação especial, de pós-graduação específico para educação especial e em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente. Observamos assim que, para instituir a inclusão escolar, a legislação dispõe sobre os modos de organização, os serviços de apoio e a formação dos profissionais. Entretanto, conforme Mendes (2006),

os pressupostos de inserção, das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica (Mendes, 2006, p. 402).

Na década de 2000, mais especificamente em 2008 temos a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que veio ratificar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que ocorreu em 2006 em Nova York, organizado pela Organização das Nações Unidas que também menciona no artigo 24 sobre o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, que deve ser garantido pelo Estado na perspectiva de garantia de direitos às pessoas com deficiência sem ser discriminado e com igualdade de oportunidades e aprendizagem ao longo de toda a vida (Brasil, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi muito importante, pois veio ratificar um compromisso mundial com os direitos humanos na busca por equidade, rompendo assim com a histórica exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiências. Assim, visando romper com a discriminação e ofertar uma educação de qualidade para todos os alunos dentro de um sistema educacional que acolhe a todos sem distinção. De acordo com Brasil (2008),

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 269).

A partir do processo de democratização da educação, fica cada vez mais evidenciada a relação inclusão e exclusão. Podemos observar que não basta oferecer um sistema educacional que receba as pessoas com deficiência, se dentro da sala de aula comum esse estudante continua sendo excluído. A escola precisa compreender que não existe, na prática, aquela ideia de turma homogeneizada em que todos aprendem da mesma maneira e ao mesmo tempo. É o que ocorre com os alunos com deficiência; eles necessitam de um atendimento educacional especializado com professor especializado em Educação Especial. Por isso, não basta colocá-los dentro da sala de aula e deixá-los à mercê da própria sorte, sem nenhum apoio em seu processo de ensino e aprendizagem. Não se trata de substituir a educação comum pela educação especial, mas de unir as duas em um mesmo ambiente escolar, para que possamos falar em inclusão escolar. Com isso, a PNEEPEI (2008) objetiva,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas

comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 272).

A PNEEPEI 2008 ressalta a importância do atendimento educacional especializado (AEE) nos levando à compreensão limitada que se trata da sala de recursos multifuncionais que realiza um trabalho complementar ou suplementar extraclasse comum. O texto não descarta a necessidade de escolarização na sala de aula comum, mas não expõe de forma clara a necessidade do professor de apoio junto ao aluno com deficiência, só ressalta o AEE, o que pode levar erroneamente à compreensão por parte de secretarias de educação municipais, estaduais para não precisarem ofertar o serviço de professor de apoio nas classes comuns e como uma maneira de economizar os cofres públicos, somente ofertarem o AEE como atividade em contraturno. O que fica evidente é que somente o AEE não é capaz de garantir a escolarização dos alunos com deficiência. Nesse sentido, temos a precarização da educação para o PAEE, que assim continua a ser excluído do sistema de garantias de uma educação de qualidade que escolarize de fato e não só se seja capaz de proporcionar a socialização. De acordo com Brasil (2008),

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 272-273).

Com a promulgação da PNEEPEI 2008, o Brasil demonstrou responsabilidade no que refere a legislação inclusiva, seguindo os moldes do que se estabelecia a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio de emenda constitucional, que foi aprovada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº186, de 9 de julho de 2008 (Brasil, 2008), promulgado pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assim garantindo que as pessoas com deficiência, de qualquer idade, não sejam excluídas do sistema educacional geral, a partir da justificativa de deficiência, assim como que recebam o apoio necessário, no âmbito desse mesmo sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua escolarização.

Ainda, sobre Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o direito à educação da pessoa com deficiência é estabelecido no artigo 24 (Brasil, 2009), que estabelece em seu primeiro item:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
 - c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Brasil, 2009, p. 28).

Outro importante documento a respeito da inclusão da pessoa com deficiência, foi o decreto n. 7612/2011, que trouxe o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, com a finalidade de promover, através da junção e articulação de políticas, programas e ações que garantam o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, com fundamento nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, do qual o Brasil é signatário (Brasil, 2011), que apresenta em seu artigo 3º as diretrizes:

- I- garantia de um sistema educacional inclusivo; II- garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; III- ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; IV- ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; V- prevenção das causas de deficiência; 22 VI- ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação; VII- ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e VIII- promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (Brasil, 2011).

Em 2015, temos a promulgação da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), lei nº13.146/2015 (Brasil, 2015),

que veio buscar promover a igualdade entre os indivíduos, de modo que as pessoas com deficiência pudessem ser inseridas aos meios sociais, que é o que denominamos de inclusão social, por meio do rompimento de barreiras que impedem a participação plena na sociedade, sendo possível por meio de acessibilidades.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, seguindo as premissas da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, adota a concepção social da deficiência, de forma que em seu artigo 2º estabelece:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p.9).

Sendo assim, essa lei busca garantir o acesso às pessoas com deficiência a acesso a direitos em igualdade com os demais cidadãos, coibindo atos de discriminação, exclusão em decorrência da deficiência. Em seu artigo 4º, estabelece o direito das pessoas com deficiência à igualdade de oportunidades com as demais pessoas, protegendo-as de quaisquer espécies de discriminação, em seu §1º:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015, p.12).

Em se tratando dessa lei no tocante à educação, podemos verificar que o direito à educação da pessoa com deficiência, em seu artigo 27, reafirma o direito a uma educação dentro do sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de modo que a pessoa com deficiência possa alcançar o máximo possível de desenvolvimento de seus talentos e habilidades. Sendo dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar uma educação de qualidade, colocando-as salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015)

É importante destacar que, desde o surgimento da inclusão escolar, as legislações continuam a enfatizar a importância de oferecer à pessoa com deficiência a inclusão social em todos os âmbitos sociais, dentro da perspectiva da garantia de direitos e não como um favor. O artigo 28, em seus incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, especificam garantia de direitos para a educação, entre elas podemos destacar que deverá ser ofertado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; oferta de serviços e de recursos de acessibilidade para a eliminação de barreiras e para a inclusão plena; projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado; participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias na comunidade escolar; adoção de práticas pedagógicas inclusivas em programas de formação inicial e continuada para atendimento educacional especializado, professores de apoio, intérpretes etc (Brasil, 2015).

A referida lei (Brasil, 2015) traz em seu artigo 28 XVII, “a oferta de profissionais de apoio escolar” e §1º, ressalta que é “vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações”, quando o serviço for prestado por instituição privada.

Em 2020 foi publicado o Decreto 10.502/2020 (Brasil, 2020), intitulado de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi uma tentativa de retrocesso ao trazer um discurso para tentar convencer a sociedade dos benefícios de matricular alunos PAEE em escolas e classes especiais, sem definir de forma clara o que vem a ser uma escola especializada ou especial. Esse decreto não obriga os pais a matricular seus filhos em escolas especiais, mas deixa em aberto que a família tem a liberdade de escolha. No entanto, há de se ressaltar que, em muitos casos, os pais não têm conhecimento para realizar essa escolha, pois não tem formação e conhecimento sobre ambos os sistemas de ensino e sobre as especificidades da deficiência de seu filho e qual seria a melhor escolha em cada caso. Artigo 6º diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele

tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2020).

Podemos perceber também que esse decreto remonta ao modelo médico, se baseia na ideia de serviços especializados, e por isso a escola comum não daria conta de atender aos alunos com deficiência, ou seja, situa a deficiência a partir das barreiras e não das acessibilidades. Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (Brasil, 2020).

O Decreto n. 10.502/2020 (Brasil, 2020) foi suspenso em 03 de dezembro de 2020 por se tratar de um documento inconstitucional, por ferir artigos constitucionais, pois possibilita a volta da segregação das pessoas com deficiência, e também como o Brasil é signatário da Convenção Internacional sobre o direito das pessoas com Deficiência de 2006 da ONU em Nova York, sendo o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser internalizado como norma constitucional, em que o Brasil se compromete com metas de inclusão de pessoas com deficiência.

Apesar dos avanços com relação às legislações desde a década de 1990 com o surgimento da filosofia de inclusão escolar no Brasil, que trouxe diversos benefícios às pessoas com deficiência, retirando-as de cenários de anonimato e exclusão, pois historicamente essas pessoas foram segregadas do restante da sociedade. Nesse sentido, a inclusão social, bem como a inclusão escolar trouxeram muitos benefícios, entre eles a visibilidade para as pessoas com deficiência e as colocaram em um patamar que almeja a igualdade, proporcionando que eles fossem detentores de direitos, assim como as demais pessoas e com isso tendo direito de decidir sobre suas vidas. Garcia (2012) ressalta que,

[...] esses alunos não podem apenas contar com oportunidades semelhantes, mas devem ter seus direitos iguais e garantidos como seres humanos e participantes das diferentes esferas sociais. Sendo assim, devem receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, possibilitando maior dignidade para sua existência e vivência cultural (Garcia, 2012, p. 81).

No contexto escolar, a inclusão de pessoas com deficiência é necessária e fundamental, mas é preciso que seja uma inclusão escolar consciente por parte do poder público, que deve investir recursos na área, como a formação permanente desses profissionais que irão atuar com esses estudantes com necessidades educacionais especiais. Estes devem ter formação em nível superior na área de licenciatura, preferencialmente formação em Pedagogia com especialização em Educação Especial, com formação continuada em cursos de aperfeiçoamento para inclusão escolar, boas condições de trabalho e salários, recursos materiais para a sua execução do seu trabalho. Segundo, Blanco (2003),

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (Blanco, 2003, p. 16).

No entanto, o que vem ocorrendo é a precarização da inclusão escolar, na qual são contratados profissionais de Ensino Médio ou estagiários de cursos de graduação que estão despreparados teórico-metodológicos para atuarem com esse público-alvo da educação especial. Para Bezerra (2012):

Nessas condições, a mediação especializada, a cargo do auxiliar, pode ser confundida com mero suporte nas atividades de vida diária ou, então, ocorrer ao sabor do imediatismo e do improviso, haja vista a ausência de formação específica para o desempenho da função (Bezerra, 2012, p. 194).

Não é mais possível continuarmos ouvindo o discurso de que a escola precisa se preparar para receber o aluno com deficiência, como se fosse algo bem distante de acontecer. O processo de integração escolar já tem mais 50 anos e o de inclusão escolar já tem mais de 30 anos de seu surgimento, então não há mais o que se esperar, as crianças e jovens estão sendo matriculados e esperam receber um

aprendizado de qualidade, serem incluídos nesse processo social com respeito às suas diferenças, e sem discriminação.

É notório que a segregação contribuía para gerar o preconceito com relação aos alunos que não *apresentavam certo padrão de normalidade*, retirando a responsabilidade da escola em ensinar àqueles com necessidades educacionais especiais e, por consequência, prejudicando os maiores avanços nos estudos sobre essa população, que poderiam visualizar mudanças significativas no campo da educação.

Todo esse estigma e preconceito vivenciado pelas pessoas com deficiência intelectual, contribuía para segregar esses educandos. Muitas famílias, com vergonha, e com o discurso de que lá eles seriam mais bem acompanhados, ou nos casos mais leves de deficiência, por vergonha ou medo de que os filhos precisassem ir para as escolas especiais, a família omitia qualquer tipo de característica que levassem à compreensão de que aquela criança tivesse algum tipo de deficiência intelectual. Com isso, o preconceito vivenciado por esse público prejudicou os avanços para o processo de inclusão escolar:

Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos portadores de deficiências nas escolas comuns do ensino regular, surgiu o movimento de integração escolar. Esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. Ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais e, conseqüentemente, a rotulação a que eram submetidos (Brasil, 2004, p. 323).

O estigma vivenciado pelas pessoas com deficiência intelectual é uma forma perversa de exclusão e marginalização dessas pessoas, por não se enquadrarem em um padrão estabelecido socialmente que segundo Glat (2006, p.21) é denominado de “seleção natural social”. Ou seja, quando o indivíduo não se encaixa nesse padrão, ele é considerado anormal e, por isso acaba por sofrer preconceito e discriminação. Segundo Glat (2006),

[...] os indivíduos desviantes, que por alguma razão, não conseguem se adaptar às normas ou valores da cultura vigente em sua comunidade – que não sobrevivem, portanto, à “seleção social” – são considerados (anormais), e, conseqüentemente, isolados e marginalizados (Glat, 2006, p. 23).

Ao longo de todo o processo de evolução da educação especial, percorrendo os movimentos de integração escolar e de inclusão escolar, ainda se discute qual seria a melhor maneira de trabalhar a educação inclusiva. Se a escola comum deveria ser frequentada por aqueles indivíduos que possuem uma deficiência leve ou moderada, ou se a inclusão deveria ser total, independente do grau da deficiência até mesmo os casos mais graves, por se tratar a educação um direito de todos estabelecido em diversas legislações.

Portanto, mesmo após tantos anos não se chegou a um consenso quanto a melhor forma de se conduzir a inclusão escolar, como ela deve ocorrer, para que se possa estabelecer uma inclusão de qualidade, que possa garantir, ao mesmo tempo, o direito a essas pessoas estarem frequentando diariamente a sala de aula comum em escola regular e também o direito à escolarização das pessoas com deficiência. Reforçando que, para incluir, não basta permitir que a pessoa esteja presente ali naquele espaço escolar, mas criar meios de oferecer uma educação que seja capaz de garantir que ocorra um processo de ensino e aprendizagem em um ambiente livre de discriminação. Pois, ao longo da humanidade, a pessoa com deficiência sofreu preconceito, discriminação e diversos estigmas, muitas vezes sendo considerada como aberrações, incapazes, violentos e, por isso, deveriam ser separadas das demais pessoas na sociedade, como forma de proteger as pessoas e a elas mesmas. De acordo com Aranha (2005):

A história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas (Aranha, 2005, p. 5).

No entanto, ainda hoje é possível perceber que existe uma tentativa de retrocesso com a volta das escolas e classes especiais em uma tentativa de precarização da educação de pessoas com deficiência, com discursos de economia de recursos públicos para o pagamento de professores de apoio para a

escolarização do PAEE. O que ocorre é a contratação de profissionais de apoio que não possuem formação adequada e apenas estão na escola para auxiliar o estudante PAEE em atividades de alimentação, higiene, locomoção, etc., sem ao menos oferecer qualquer tipo de processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Bezerra (2012),

[...] a contratação de estagiários ou auxiliares, justamente para atender alunos que requerem apoios intensos e sistematizados, em virtude de síndromes, deficiências ou outras formas de desenvolvimento diferenciado, longe de representar a 'solução' dos desafios aludidos, demonstra a materialização do 'atendimento universal precário' ofertado aos alunos com (e sem) deficiência na escola para todos (Bezerra, 2012, p. 193-194).

Segundo Mendes (2017) os governantes na maioria das vezes demonstram, em seu discurso, uma intenção de desmonte da inclusão escolar com um discurso preconceituoso de que o estudante PAEE não é capaz de aprender, que ele está na escola apenas para se socializar, ou como se a escola fosse um tipo de creche que os pais deixam os filhos com deficiência enquanto estão trabalhando. E, por isso, não é preciso grandes investimentos na formação de professores especializados em educação especial ou investimentos em recursos materiais para o PAEE.

Todo esse discurso de falta de investimentos na educação especial nas escolas regulares pode levar os pais de estudantes com deficiência a acreditarem que as escolas comuns não estão preparadas para receber esse aluno com deficiência. Com isso, pode contribuir com o fortalecimento da crença de que a inclusão escolar não é a melhor maneira de conceber a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo melhor as escolas especiais. É o que afirma Fávero “[...] um ambiente educacional comum hostil, despreparado, podem optar por manter seus filhos com deficiência apenas em ambientes especializados dedicados a alunos com necessidades educacionais especiais” (Fávero, 2012, p. 82).

Nesse sentido, a escola regular, ao não oferecer uma escolarização para esse estudante PAEE, está contribuindo para que as famílias deixem de acreditar na capacidade de aprendizagem desses estudantes com deficiência, propagando a ideia de que na escola especial, o seu filho estaria sendo melhor cuidado, aprendendo conteúdos voltados para os cuidados de vida, alimentação, artesanato, etc, descartando assim as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas PAEE, indo de encontro ao artigo 27 do Estatuto da Pessoa com

Deficiência que afirma da necessidade atingir “de forma ao alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015). É importante que a sociedade civil como um todo não permita um retrocesso desse tipo, que faz parte de um discurso perverso de exclusão, perda de direitos e desrespeito às diferenças, podendo levar ao fim da inclusão escolar, pois esse é um direito que não podemos perder.

Desse modo, a deficiência intelectual, segundo a legislação vigente, é entendida como uma limitação de cunho cognitivo, a qual acaba por limitar/dificultar os processos de ensino e aprendizagem. Com isso, é importante que ocorra a flexibilização curricular e as adaptações de atividades escolares, a fim de se alcançar o maior nível de desenvolvimento da aprendizagem em um ambiente escolar comum, dentro da perspectiva de uma educação inclusiva.

Com isso, torna-se necessário a compreensão das legislações e o que a deficiência representa, para chegar ao ponto mais importante desta pesquisa: que é o papel do trabalho pedagógico dos professores de apoio na escolarização de alunos com deficiência intelectual. Desse modo, adentraremos na próxima seção os conceitos acerca das práticas pedagógicas e do trabalho do professor de apoio à inclusão.

II - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRABALHO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO

Nesta seção iremos apresentar sobre as práticas pedagógicas a partir do conceito da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e o trabalho docente do professor de apoio à inclusão.

2.1- Conceito de Práticas Pedagógicas

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surgiu na década de 1980, rompendo paradigmas ao destacar a importância de termos uma educação crítica e consciente que visa a mudança do *status quo*, pois as questões sociais, políticas e econômicas estão ligadas diretamente e exercem influência no contexto da educação. A PHC tem o objetivo de romper com a pedagogia tradicional que está centrada no professor, que descarta todo o conhecimento prévio do aluno, fundamentando-se em uma prática pedagógica dentro de um caráter de práxis, ou seja, a unidade teoria e prática. A PHC apresenta subsídios para pensar em uma formação humana, crítica e emancipatória tendo como parâmetro a categoria práxis como elemento fundamental.

A categoria práxis originou-se no Materialismo Histórico- Dialético de Marx que subsidia a Pedagogia Histórico- Crítica e a Teoria Histórico-Cultural. Consiste em pensar a sociedade em constante movimento provocado pelas relações dialéticas, em uma sociedade permeada por contradições. Nesse sentido, o papel do professor seria o de mediador, responsável por socializar os conhecimentos sistematizados produzidos ao longo da história, despertando no aluno o interesse e o desejo de transformação. De acordo com Saviani (2015, p. 287) a educação é o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” E para que o processo de humanização ocorra, é necessário que os homens se apropriem da produção (objeto) humana, dos bens culturais que foram produzidos por gerações passadas (Duarte, 2017). O ato de criar condições para que todos se apropriem da cultura é a especificidade da educação.

Com isso, fica evidente que a formação docente não deve ser voltada ao pragmatismo, ou seja, o professor não pode ser um mero reproduzidor de conteúdos, fazendo a prática pela prática. Desse modo, é importante compreender, “[...] uma teoria é prática na medida em que materializa, por meio de uma série de mediações,

o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (Vázquez, 1968, p. 207).

Nesse sentido, os professores em sua prática, precisam se fundamentar-se teoricamente, embasando-se, de modo crítico e consciente, com a intenção de transformar a sua realidade. A práxis, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, não se trata de uma mera associação entre teoria e prática, mas está ligado à dimensão existencial e ontológica do homem, que diante da apreensão da sua realidade, pode transformá-la de acordo com as suas intenções e, diante desta transformação, se reconhece como sujeito.

Assim sendo, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir do conceito da práxis a realidade é o ponto de partida e chegada para a transformação, sendo assim, observa-se a preponderância da prática em relação à teoria em que se evidencia a indissociabilidade entre os dois aspectos das atividades desenvolvidas no contexto da educação na escola. Portanto, quando profissionais da educação desenvolvem sua prática de maneira espontânea, sem fundamento teórico, não sendo uma atividade consciente e com intencionalidade de transformar a realidade concreta, sem abarcar a aprendizagem e o desenvolvimento qualitativo da criança e de si próprio, pode-se assinalar que ele age com uma consciência comum. Segundo Vázquez (1968), essa consciência consiste na desvinculação da teoria e da prática e tem esta última como de utilidade imediata e produtiva. As conexões com esse mundo aparecem num plano a-teórico, “[...] nisso vê uma afirmação de suas conexões com o mundo da prática à margem de toda teoria, à margem de um raciocínio que só viria lhe arrancar da necessidade de responder exigências práticas, imediatas da vida cotidiana” (Vázquez, 1968, p. 8-9).

Para Vygotsky, a realidade concreta à qual devemos tomar consciência, delimita a ação humana como prática concreta. Desse modo, no contexto educacional, é possível questionarmos às contradições postas que impedem o verdadeiro sentido da realidade concreta de modo a direcionar a uma nova forma de prática social (práxis). É preciso que os professores reflitam sobre suas práticas e se essas estão implicando uma educação intencional, consciente, crítica e com o objetivo de desenvolvimento. Pois conforme um dos pressupostos Vygotsky “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 2010, p.115).

Saviani (1996) afirma que a formação de professor está interligada ao saber que interessa à educação, ou seja, ao saber que surge como resultado do processo

educativo, de ensino e aprendizagem. O fenômeno educativo se configura complexo, exigindo, que o professor domine certos saberes para o exercício docente, são eles:

Saber atitudinal que corresponde ao domínio dos comportamentos e vivências e consideradas adequadas ao trabalho educativo. Saber crítico-contextual que corresponde ao saber relacionado à capacidade crítica e contextual do professor, implicando em um saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Saberes específicos que correspondem às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares independente de que ciência se origina. Saber pedagógico que corresponde a inclusão dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação”, considerando as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Saber didático-curricular que corresponde aos conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando (Saviani, 1996, p.149).

Nesse sentido, Saviani (2009) nos deixa uma problemática acerca da educação, formação docente e a prática pedagógica que se estabelece a partir da dicotomia entre teoria e prática, mas também uma formação crítica para que o professor seja capaz de transformar sua realidade e não seja um mero reproduzidor de conteúdos distanciado da realidade à qual está inserido, mas que venha a ser uma agente de transformação social. Com isso, fica evidente a importância da formação de professores que consiga abarcar a unidade teoria e prática dentro de um contexto crítico. É possível observar que a formação docente enfrenta um dilema constante em como unir a teoria e a prática dentro de uma formação crítica, articulando de forma correta o modelo cultural cognitivo que corresponde a questões relacionadas ao aprendizado de conteúdos e com o modelo pedagógico-didático que se relaciona aos instrumentos, técnicas e didáticas utilizadas para que o professor saiba como colocar na prática os conteúdos que serão ministrados para os alunos.

Tudo indica que na raiz dessa questão está a separação entre esses dois aspectos que são inseparáveis da função docente: forma e conteúdo. A dissociação entre aspectos que jamais podem ser dissociados da docência é o que resultou no dilema. Desse modo, a solução seria a recuperação dessa referida indissociabilidade.

Nesse sentido, Saviani (2009) nos propõe um meio de se tentar superar esse dilema, apontando para a indissociabilidade dos modelos de formação pedagógica, pois “a questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos” (Saviani, 2009, p.152). Sendo assim, é importante que o professor tenha conhecimentos proporcionados por ambos os modelos formativos.

A educação é social por natureza e a partir da unidade teoria e prática que temos a transformação da sociedade, pois a teoria sozinha não consegue transformar a realidade. É preciso que a união dessas duas categorias consiga mobilizar os sujeitos inseridos no contexto educacional para que visem a transformação a partir de um trabalho pedagógico mediado que consiga proporcionar reflexão-ação. Segundo Vázquez, (2011)

[...] a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (Vázquez, 2011, p. 237).

Diante disso, Saviani (1986), nos demonstra que ao relacionar a dialética com o processo pedagógico é possível partir do conhecimento prévio que o aluno possui para o conhecimento já sistematizado por ele. Saviani enfatiza que,

[...] o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relação numerosas”) pela medição da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 1986, p.83).

Por isso, desde a formação do professor é importante superar os dilemas que perpassam a formação docente. Conforme Saviani (2011), são vários os dilemas da formação docente, que perpassam a educação brasileira dentro da sociedade neoliberal,

[...] são muitos os dilemas que caracterizam a política de formação docente no Brasil e estabelece como principais desafios os seguintes aspectos: a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada 'diversificação de modelos de organização da educação superior'; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico didático; f) jornada de trabalho precária e baixos salários (Saviani, 2011, p. 14).

Além do professor ter conhecimento dessa indissociabilidade entre forma e conteúdo, é importante que ele saiba aplicar todos esses conhecimentos da prática educacional, pois o dia a dia da sala de aula requer um professor criativo, ético e crítico, é o que afirma Paulo Freire sobre a importância da formação docente,

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicamente separado, um do outro (Freire, 1996, p. 49).

Refletir sobre os dilemas e desafios da formação docente, seja na formação inicial ou continuada, ao longo da história, nos leva a compreender a necessidade de mudanças. É necessário aprofundarmos a reflexão sobre os meios e os modos como a formação profissional vem acontecendo, isto é, se os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino utilizadas permitem que o estudante internalize tanto os procedimentos técnicos indispensáveis ao exercício profissional como, também, possa desenvolver a sua visão crítica em relação ao processo de trabalho e ao mundo que o circunda.

Nas últimas décadas temos assistido a mudanças importantes nos conceitos e objetivos da educação e da formação continuada que estão atrelados ao contexto histórico, econômico, político e social do país. A aprendizagem continuada e permanente adquiriu importância fundamental no atual contexto visto alcançar o desenvolvimento profissional docente, a aprendizagem discente e envolver a sociedade, de forma geral. É imperioso, na atualidade, que novas aprendizagens acerca de teorias e metodologias sejam adquiridas

com o intuito de estruturar o docente, porém, necessário se faz atrelar todo o conhecimento adquirido ao exercício da prática (Nóvoa, 1995; Perrenoud, 2000).

O conceito de formação docente também precisa ser repensado como processo de atualização e construção de conhecimentos sobre a prática educativa, e deve estar contextualizado com o fazer docente a partir da reflexão sobre a prática. Para Freire (1996), a formação permanente dos professores necessita da reflexão crítica sobre a prática para se tornar eficaz.

A prática pedagógica precisa ser imbuída de uma teoria educacional crítica preocupada com o rumo da sociedade, buscando transformações profundas, buscando formar profissionais satisfeitos em atuarem, de modo a fazerem a diferença na educação, buscando a superação de modelos de formação docente desatualizados e distantes da realidade social. Buscando, assim, no seu exercício profissional, realizar a quebra de paradigmas, com o objetivo de mitigar as desigualdades sociais. Segundo Gadotti (2000),

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural (Gadotti, 2000, p.7).

É impossível pensarmos uma formação docente alheia ao senso crítico, que forme profissionais que, durante a sua prática pedagógica somente saibam ter técnicas de ensino e trabalhar na perspectiva de transmissão de conteúdos. É preciso que os docentes saibam atuar embasados em fundamentos filosóficos críticos, por meio de uma educação contra-hegemônica de desenvolvimento social, ou seja, precisamos de educadores críticos. Para Gadotti (2000),

Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. (...) Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (Gadotti, 2000, p. 09).

O educador deve ter consciência de que a educação é um ato político, e, que suas ações cotidianas estão carregadas de intenções e de escolhas, e essas deixam claro a favor de quem e contra quem o educador está agindo; se está trabalhando em favor dos interesses do povo ou da classe dominante. Por isso, não se admite que a educação seja tratada como prática neutra. De acordo Freire (1996),

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? "Lavar as mãos" em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? (Freire, 1996, p. 70).

Diante disso, devemos pensar os dilemas da educação não só dentro da ótica da formação docente forma e conteúdo, mas precisamos de uma educação transformadora que possa trazer profissionais que tenham o objetivo de, que em sua atuação, possam proporcionar uma educação que considere o ser humano em sua totalidade, interagindo com a sociedade de forma consciente.

Para isso, deveríamos buscar por um outro discurso, pensando na ideia de uma educação que traga 'sentido' e 'conteúdo', ou seja, uma educação com 'sentido' pode ser definida como aquela que auxilia para o desenvolvimento de capacidades que permitem ao indivíduo compreender os processos sociais como concretização das ações humanas, assim como o conhecimento das formas como são criadas as riquezas e os diferentes mecanismos que podem ser seguidos para a sua distribuição.

O curso de Pedagogia e de licenciaturas certamente, deve tomar a prática educativa como ponto de partida e como ponto de chegada, que considere a história como eixo das demais disciplinas, a escola como lócus privilegiado para o conhecimento da prática educativa, que socialize os fundamentos da educação e articule conteúdo e forma, com isso, formarão,

[...] pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz (Saviani, 2008, p. 130).

Entretanto, não podemos sobrecarregar o curso de pedagogia e pensar que ele, por si só é capaz de esgotar a formação do professor em todos os âmbitos. Dessa maneira, é “[...] recomendável que [...] sejam feitos estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação” (Saviani, 2008, p. 130-131).

A formação de professores não deve se resumir apenas ao preparo técnico para sua atuação profissional, mas precisa ir além. Isto significa que a formação de professores deve abranger, ao lado do preparo técnico, os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência e que contribuam para a compreensão da especificidade e dimensão política que permeia o ato de ensinar.

Portanto, de acordo com os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, podemos refletir que a partir do conhecimento da práxis na constituição da formação e ação docente, é possível constatar que a teoria e prática estão numa relação de dependência mútua, formando uma unidade. Sendo assim, a formação e a ação docente não é uma prática sem embasamento teórico, não é a busca de novas metodologias ou novas competências, mas é o resultado de uma prática embasada em uma teoria que vise à transformação da realidade social sob uma análise crítica, ou seja, é aceitar que a realidade possa ser mostrada e compreender que sociedade, práxis, formação e ação pedagógica podem contribuir na formação docente, tendo como elemento fundante os aspectos que envolvem a humanidade, a criticidade e a intelectualidade do professor.

Se adentrarmos na formação docente dos professores de educação especial, podemos perceber que ainda hoje as universidades, dentro dos cursos de licenciaturas, não contemplam disciplinas que aprofundem a educação de estudantes público-alvo da educação especial, como se esse professor não fosse se deparar em sua prática com alunos com deficiência, que possuem algum tipo de necessidade educacional especializada. Por isso é importante que durante a formação inicial todos os estudantes de licenciatura deveriam ter no seu currículo disciplinas que contemplem a educação especial e, durante sua carreira também tenham formação continuada.

A Lei de diretrizes e bases (LDB) (Brasil, 1996) definiu a educação especial no capítulo V como uma modalidade de ensino, e o Plano Nacional de Educação (PNE) fixou 28 objetivos e metas a serem atingidos nos 10 anos de vigência do

plano. O Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº17/2001) definiu na resolução nº2 de 11/09/2001 (Brasil, 2001).

A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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 (Brasil, 1996).

A Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994 dispõe sobre a formação de professores,

Art 1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (Brasil, 1994).

As linhas centrais dessa proposta constam do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2000), que aponta a integração entre professores da Educação Especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta:

Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II- condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (Brasil, 2020).

No que se refere a formação de professores para atuar na Educação Especial a questão permanece em aberto. A resolução CNE/CP1 de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia menciona apenas uma vez a educação especial. Trata-se do artigo 5º, inciso X (Saviani, 2008, p. 248) e do artigo 8º inciso III que os termos do projeto pedagógico das instituições de ensino

superior ao falar da experiência na modalidade de ensino, ficarão como atividades complementares sendo “opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais”. Não aparecendo como estágio curricular a ser realizado ao longo do curso, garantindo aos graduandos experiência de exercício profissional contido no inciso IV.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promovam um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à organização do atendimento educacional especializado e à promoção da acessibilidade.

O decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (Brasil, 2011).

De acordo com as legislações que falam da educação especial, podemos observar que elas apenas mencionam, mas não aprofundam. É o que percebemos nos cursos de licenciatura, que existem poucas disciplinas que não aprofundam na educação especial e não preparam de fato para que o professor saiba trabalhar com alunos da educação especial. É imprescindível fazer valer esses direitos para todas as pessoas. Ferreira (2003), também contribui para a compreensão da escola para todos.

A educação de qualidade para TODOS” é um novo paradigma, de pensamento e de ação, no sentido de ter como “ideal” uma sociedade na qual a diversidade seja mais norma do que exceção. O desafio é estender essa proposta a um número cada vez maior de

crianças, escolas e comunidades, com o principal propósito de facilitar e contribuir para a aprendizagem de TODOS. Quando as escolas não excluírem mais ninguém, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, econômicas e outras, a diversidade será respeitada e promovida como um valor na sociedade, com resultados visíveis de solidariedade e de cooperação [...] (Ferreira, 2003, p. 44-45).

A formação de professores em processo inicial ou continuado, da educação especial, ainda caminha a passos lentos e precisa ser melhorada. A realidade que se apresenta a esses professores ou futuros professores, demonstra uma problemática que emerge de condições econômicas, políticas e sociais presentes na nossa estrutura social, presente no sistema neoliberal.

Nesse sentido, seria necessário que os cursos de formação de professores tenham um ambiente que propicie ações para se discutir a educação, tornando a escola também como um espaço de formação, seja nos períodos de estágio, ou seja, dentro da prática pedagógica, onde haja possibilidades para pensar o trabalho docente e refletir sobre os aspectos que envolvem a aprendizagem dos sujeitos, independentemente de terem deficiência ou não. Tendo em vista que os cursos de licenciatura além de trabalharem conteúdo e metodologias devem apreender os determinantes sociais na perspectiva de luta social, sendo um direito para todos, que seja um espaço de inclusão e não de exclusão de nenhum tipo de estudante. Por estes motivos, faz-se necessário compreender as novas formas de pensar e atuar na educação. Souza (2019) compreende que:

[...] pensar em novas formas de estar e atuar no contexto da sala de aula redimensiona o olhar do professor para si, de acordo com a necessidade de desenvolver uma postura reflexiva de seu saber-fazer. A partir desse reconhecimento, o professor vive o contexto da sala de aula, está atento às diferentes interações dos alunos com o saber e perceber as diferentes formas de aprendizagens e refletindo nas possibilidades para que a heterogeneidade existente no contexto escolar seja contemplada (Souza, 2019, p. 62).

É importante ressaltar que, para compreendermos os dilemas na formação de professores da educação especial, é necessário perpassarmos os dilemas na formação de professores na educação brasileira, pois nas universidades, os cursos de graduação em licenciatura pouco ou quase nada abordam sobre o ensino especial. Segundo Bueno (2011), ao analisar o percurso da formação dos

professores de educação especial e da formação do professor para o ensino regular, dentro das universidades podemos observar que:

O fato de a formação do professor para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, mas com muita pouca formação como professor (Bueno, 2011, p. 137).

A problemática que perpassa a formação do professor generalista pode ser observada também na formação do professor que vai atuar na educação especial, pois na maioria das vezes, os professores que atuam como professores de educação especial, não são graduados em Educação Especial propriamente dito, fazem especialização ou cursos de aprimoramento ou em alguns casos não possuem nenhuma formação em Educação Especial, como é o caso de estagiários ou profissionais de Ensino Médio. Essa falha na formação docente dos professores de apoio pode ser observada, quando avançamos nos estudos e nas pesquisas, pois percebemos muitos casos de professores de apoio de diversas áreas de formação sem nenhum tipo de especialização ou algum tipo de formação em educação especial e inclusiva. Em outros casos percebemos que, com o objetivo de economizar os recursos, são contratados estagiários de cursos de licenciatura, e ainda temos casos de profissionais com formação em Ensino Médio. Segundo Bezerra (2012),

[...] a contratação de estagiários ou auxiliares, justamente para atender alunos que requerem apoios intensos e sistematizados, em virtude de síndromes, deficiências ou outras formas de desenvolvimento diferenciado, longe de representar a solução dos desafios aludidos, demonstra a materialização do atendimento universal precário ofertado aos alunos com e sem deficiência na escola para todos (Bezerra, 2012, p. 193-194).

Esse é o retrato da precarização da educação especial brasileira, em muitos casos, percebemos que, com o intuito de mascarar para mostrar para a sociedade que os alunos têm um profissional para acompanhá-los, mas muitas vezes em uma perspectiva de cuidadores de questões de alimentação, higiene, locomoção, mas não com o intuito de apoio pedagógico para uma aprendizagem de qualidade com foco em estratégias na adaptação curricular, adaptação de atividades, dentro do

processo de ensino e aprendizagem por parte do professor de apoio. De acordo com Mendes (2017),

A ênfase atual na educação está na busca pela excelência nas escolas, gastando o mínimo possível, e tanto o aumento nas exigências e padrões de desempenho quanto as despesas, consideradas adicionais, para atender às necessidades do público-alvo da Educação Especial, complicam esse cenário porque impactam o financiamento da educação e questionam a função da escola pretendida pelos reformadores (Mendes, 2017, p. 82).

É lamentável pensarmos que a lógica perversa do neoliberalismo esteja presente na educação, que sempre está em busca de economizar recursos seja para pagamento de professores especializados em educação especial, com corte de gastos em materiais de apoio e falta de investimentos em aberturas e manutenção de salas de recursos para o atendimento educacional especializado para atuarem no contraturno como forma de complementar esse processo de escolarização do estudante com deficiência. Essa é uma lógica de Estado Mínimo, não tendo uma preocupação em uma qualidade de educação ofertada, o importante para o governo é a redução de gastos e investimentos na educação inclusiva. Nesse sentido, Bezerra (2017) nos afirma que,

Assim, sob o argumento de economia e otimização de verbas públicas, insiste-se em um modelo de inclusão escolar que pouco prioriza a sala de aula comum e que, por consequência, negligência o PAEE, tornados “novos *excluídos de dentro* do nosso sistema escolar” (Bezerra, 2017, p. 494).

Há situações ainda piores, em que se buscam substituir o acompanhamento do professor de apoio na sala de aula comum, para que o aluno com deficiência intelectual frequente no mesmo horário das aulas regulares na sala de recursos de AEE, o que demonstra uma tentativa de retrocesso a uma característica de segregação das classes especiais. Não podemos deixar de falar também da itinerância do professor de apoio que em cada horário está em uma classe diferente. É o que podemos verificar na pesquisa de Martins (2014),

Entretanto, se entendemos que a escola é o espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados, como não pensar no aspecto pedagógico na educação destas e demais crianças presentes nesse espaço educacional? As políticas para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva enfatizam, conforme seus documentos representativos, a importância da socialização da criança nas classes comuns e deposita no atendimento educacional especializado, fora

da classe regular, a grande contribuição para que a criança esteja “incluída” na escola. A força dessa política consiste na criação de serviços públicos para o atendimento desses sujeitos, o que acaba não rompendo com o antigo modelo de atendimento na Educação Especial marcado pela segregação (Martins, 2014, p. 240).

Com isso podemos perceber o quanto esse profissional e sua função são desvalorizados, efetivando o sentimento de discriminação em que as pessoas com deficiência sofreram ao longo de sua história de segregação, diante disso o professor também sofre a mesma discriminação quando para sua função é colocado qualquer tipo de profissional, seja com formação ou não, seja estagiário e também a contratação por meio de contrato temporário são alguns exemplos de desvalorização não só profissional, mas também do direito da pessoa com deficiência a ter uma educação de qualidade.

Tal aprofundamento possibilitou visualizar a desvalorização destes profissionais de forma mais ampliada e sistematizada. No tópico referente à forma de contratação, observou-se que na rede de Florianópolis o profissional de apoio pode exercer seu cargo em mais de uma turma no atendimento às crianças com as mais diferentes necessidades, o que caracteriza a complexidade da função. Já em São José, no que se refere à forma de contratação, o que chama a atenção é a não contratação por concurso público, isto é, o profissional de apoio, a cada ano, precisa passar por processo seletivo para permanecer no cargo, o que evidencia a rotatividade, consequência da não adaptação e/ou ausência de estratégias para sustentar estes profissionais no exercício da função (Martins, 2014, p. 241).

Ao falarmos das possibilidades de aprendizagem, em uma sociedade que espera resultados imediatos, as vivências de escolarização dos alunos com deficiência intelectual parecem ser baseadas na premissa da não capacidade da pessoa com deficiência, observando mais para a condição do indivíduo do que para o que pode e deve ser ofertado através da educação.

Fica então evidente que são vários os questionamentos acerca dessa temática de pesquisa, como garantir a esses estudantes com deficiência intelectual uma escolarização de qualidade baseada no saber sistematizado; como realizar uma formação adequada e contínua aos docentes que trabalham com o público-alvo da educação especial; como desmistificar que a deficiência não é obstáculo para os avanços no desenvolvimento dos sujeitos que possuem algum tipo de deficiência,

todos são capazes de avançar no seu desenvolvimento dentro do seu próprio tempo. Para Barroco (2011) fundamentando-se em Vygotsky e Luria:

[...] o biológico deve ser superado pelo cultural. Ou ainda, estava em pauta a defesa de que, quando falta o talento biológico, deve ser formado o talento cultural. Dito isso de outro modo, as pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem frequentar a escola, e o que está lhes ensina deve projetá-las para outro patamar, deve transformá-las, metamorfoseá-las, deve contribuir para que passem de crisálidas a borboletas (Barroco, 2011, p.173).

Por isso, o professor ao se deparar com o tipo específico de deficiência do seu aluno, primeiramente deve conhecer todas as barreiras que prejudicam o desenvolvimento desse indivíduo, ou seja, o professor precisa também ser um pesquisador e durante a sua prática docente desenvolver a criatividade para instrumentalizar sua práxis, pois, no trabalho educativo que vise garantir a concreticidade do direito à educação, é imprescindível a este profissional “criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediaticidade da vida e das práticas cotidianas”. (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 16).

Logo, nas palavras de Saviani (*apud* Marsiglia, Martins e Lavoura, 2019, p. 17):

É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas (Saviani *apud* Marsiglia, Martins e Lavoura, 2019, p. 17).

Nesse sentido, segundo Vygotsky, o desenvolvimento pode ser entendido como um rio e a deficiência seria um dck no meio desse rio onde está atrapalhando o curso do rio, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo. Por isso a família, a sociedade, a escola devem trabalhar para criar as acessibilidades que vão auxiliar esse desenvolvimento. Através da prática social é possível o desenvolvimento de habilidades e competências que vão poder garantir que aconteça uma inclusão social de fato.

Com isso o processo de escolarização da pessoa com deficiência precisa ser experienciado dentro da perspectiva inclusiva, pois o desenvolvimento escolar se

constitui a partir da prática social cotidiana. Nesse sentido, Pletsch (2014) afirma que,

[...] sobre a formação dos conceitos científicos durante o processo de escolarização chamamos a atenção para a importância de sua compreensão a partir do entendimento das relações e especificidades presentes na elaboração dos conceitos cotidianos. Entendemos que os conceitos cotidianos se constituem nas experiências diárias e nas relações com o outro (Pletsch, 2014, p.15).

Por isso, a importância da interação professor-aluno e aluno-aluno durante as práticas pedagógicas, e dos estímulos no qual a criança com deficiência é submetida em sua vida desde o seu nascimento que iniciam muito antes de seu ingresso na vida escolar e continuam ao longo de toda a sua vivência por meio de suas práticas sociais e culturais. Segundo Pletsch (2014),

Portanto, para que as práticas escolares possibilitem aos alunos com deficiência intelectual desenvolver novas formas de funcionamento mental, as mesmas devem priorizar o ensino dos conceitos, seus significados e sentidos. Esse aspecto reforça a importância da mediação e das experiências de aprendizagem a que os sujeitos são expostos no ambiente escolar (Pletsch, 2014, p.16).

De acordo com a Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001), os professores especializados em Educação Especial são aqueles formados em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas. O Artigo 18, §3º, estabelece a necessidade de comprovação de:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós - graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2001).

Os desafios encontrados na formação docente de modo geral são bastantes amplos, seja do professor regente e do professor de apoio que trabalham com educação especial. Podemos perceber que a formação docente dentro da perspectiva da educação inclusiva não é aprofundada nas universidades apenas o tema da educação especial é tangenciado e quando professor se depara com um

aluno com deficiência na prática profissional percebe que não tem conhecimento técnico para a sua prática pedagógica (Saviani, 2009).

Para que tenhamos futuros avanços na formação docente do professor especialista em Educação Especial e que este possa atuar em classes comuns como professor de apoio é importante que haja uma reformulação nos currículos dos cursos superiores de licenciatura, em especial os cursos de Pedagogia, o que é corroborado por Bueno (2011), que afirma que é necessário que se implante uma, “política de formação docente que efetive de fato uma crescente qualificação dos professores do ensino fundamental e que se pautem no princípio da educação para todos e, dentro dela, da educação inclusiva” (Bueno, 2011, p.143).

As legislações apontam também dentro da política de inclusão escolar, como direito que o público-alvo da educação especial tem de estar inserido em classes regulares, com o direito a um professor de apoio à inclusão para trabalhar de modo colaborativo, com o professor regente, adaptando as atividades e auxiliando em todo o processo de ensino e aprendizagem, mas não podemos deixar de compreender que o aluno com deficiência é aluno de toda a escola, ou seja, é de responsabilidade do professor regente a aprendizagem desse aluno e não só do professor de apoio à inclusão.

Podemos concluir também que se a formação docente no Brasil ainda é muito falha, por consequência a formação do professor de apoio da educação especial também tem suas carências, pois não podemos esquecer que ele também cursou a graduação em licenciatura, a qual deixou lacunas. Algumas secretarias de educação costumam oferecer cursos de aperfeiçoamento de curta duração que tratam da educação especial, mas também não conseguem aprofundar de modo satisfatório na formação do professor de apoio e demais profissionais que atuam na educação inclusiva, muitas vezes levando esse profissional a trabalhar na perspectiva do pragmatismo, deixando muitas vezes de lado a reflexão teórica, filosófica e metodológica. Embora haja muitos discursos pomposos em torno de um pretenso compromisso político com a inclusão, é pouca a competência técnica para torná-lo realidade (Saviani, 2003).

É importante ressaltarmos que a formação docente seja a inicial e a continuada ou a falta de formação docente irá impactar diretamente na prática do professor regente e do professor de apoio à inclusão. E assim demonstra uma precarização do trabalho desse profissional que muitas vezes não consegue

desenvolver uma boa prática pedagógica por não possuir formação adequada e satisfatória. Desse modo, é importante destacar que a formação docente está interligada a uma prática pedagógica eficiente que possa além de garantir que o aluno com deficiência esteja matriculado em escola regular e em sala de aula comum tenha o seu direito de uma educação de qualidade que possa transformar a vida dos estudantes. Nesse sentido, iremos dar continuidade ao estudo abordando a importância do trabalho docente do professor de apoio à inclusão e o impacto que a sua prática pedagógica influencia na escolarização do estudante com deficiência intelectual.

2.2 - Trabalho docente do professor de apoio

A educabilidade das pessoas com deficiência intelectual começou a ser discutida no século XIX de maneira isolada, mas somente no século XX é um tema que ganha notoriedade na sociedade, demonstrando assim a possibilidade do desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2012).

No início da década de 1980, as pessoas que não se enquadravam nas expectativas de normalidade instituída naquela época eram consideradas excepcionais, não se acreditava que esses indivíduos fossem capazes de aprender, por isso eram considerados ineducáveis.

O termo utilizado na década de 1960 para indicar as pessoas com deficiência intelectual era os deficitários mentais. A partir da década de 1950 várias instituições especiais foram implantadas no Brasil para a educação desse público-alvo da educação especial.

Apesar dessas instituições inaugurarem um avanço para a educação especial no Brasil é possível observar que não havia uma preocupação com a formação dos professores que iriam atender essas pessoas, quando ocorria algum tipo de capacitação era mais voltada para a questão médica dos conceitos da deficiência não havia ainda aqui uma preocupação com as metodologias pedagógicas que deveriam ser utilizadas por esses professores. Os docentes quando iniciavam os seus trabalhos usavam um modelo chamado intuitivo, em que muitas vezes acertavam e outras erravam e assim para cada aluno de acordo com suas limitações era desenvolvido uma maneira diferente de trabalhar.

As práticas educacionais utilizadas nesse período eram focadas na maioria das instituições como atividades de autonomia diária, com cuidados com seu próprio corpo, atividades de coordenação motora, conceitos básicos de matemática e português, mas sem serem voltadas para uma alfabetização de fato. Dependendo do grau da deficiência intelectual, eles aprendiam a escrever o seu nome e as letras do alfabeto, mas infelizmente não se via a intenção de avançar nesse conteúdo, buscando de fato uma alfabetização em que aluno fosse capaz de ler, escrever, entre outros.

[...] além das atividades psicomotoras, as instituições pesquisadas trabalhavam apenas com as noções básicas de português, matemática e atividades que visavam socialização e autonomia relacionada aos cuidados com o próprio corpo. Neste sentido, percebe-se que a incredibilidade quanto ao potencial das pessoas com deficiência impunha limites na oferta de possibilidades de uma educação de qualidade, uma educação que lhes propiciasse real condição de êxito no campo educacional (Andrade e Conceição, 2021, p. 299).

Essa prática educativa limitante vinha da ideia de que não seria possível a escolarização de alunos com deficiência intelectual, não avançando em atividades mais complexas, pois acreditava-se que eles não fossem capazes de aprender devido a sua própria deficiência.

Além disso, percebemos atividades infantilizadas como pintar, fazer colagens com bolinha de papel crepom, massinha de modelar. Ou ainda, atividades de artesanato que eram vendidos para ajudar na manutenção dessas instituições que na maioria das vezes eram filantrópicas “tinha um trabalho também com alinhavos, pinturas livres e com moldes vazados em panos de prato, lençóis, ponto de cruz, esculturas, tapeçarias, bijuterias, aquelas coisas todas que a gente fazia e vendia nas feiras” (Andrade; Conceição, 2021, p. 297).

Uma marca muito presente também eram as atividades de socialização, como festas em datas comemorativas realizadas na instituição e passeios externos para que o aluno possa se socializar em diversos ambientes sociais como passeio ao parque, ao zoológico, ao cinema, ao museu, entre outros (Andrade e Conceição, 2021). A escola especial era compreendida muitas vezes como um espaço diário de simples socialização e convivência, em que os pais poderiam deixar os seus filhos

para serem cuidados enquanto trabalhavam, mas não havia uma preocupação com a escolarização.

A educação especial brasileira enfrentou um dilema em que se compreendia a educação especial sendo trabalhada em escolas ou classes especiais, mas sendo dissociada do ensino comum regular. Era bem clara essa dissociação, ou seja, trabalhavam de modo diferente da inclusão escolar, classificando esses estudantes da época como alunos normais e anormais,

[...] os primeiros teriam acesso aos conhecimentos escolares, enquanto aos segundos o espaço escolar seria reservado, na maioria das vezes, para desenvolver habilidades básicas para a vida diária, particularmente em se tratando de sujeitos com deficiência intelectual. Essa concepção, ainda hoje, está fortemente presente na cultura escolar, em particular, para aqueles sujeitos “laudados” com deficiência intelectual, em que a escola é, muitas vezes, vista apenas como mero espaço de socialização, e não como promotora de ações educativas, que favoreçam a aprendizagem de conhecimentos científicos (Pletsch; Mendes; Hostins, 2013-2017; Paiva, 2017; Pletsch; Paiva, 2018).

É importante destacar que a escola não pode ser compreendida apenas como um serviço de convivência, como é visto em instituições de assistência social como é o caso dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV), mas como um espaço importante na garantia do direito à escolarização e por consequência locus de exercício de prática social, cultural e de cidadania, mas não como simples socialização para que ele possa passar o tempo. Para isso, é importante que a escola tenha um planejamento individual, adaptação curricular, apoio pedagógico e um atendimento educacional especializado, visando o direito inalienável que é o direito a uma educação de qualidade.

Apesar da lacuna referente ao trabalho pedagógico na escolarização do aluno com deficiência intelectual, ao não estimular o potencial máximo desse estudante e não consiga atingir um grande avanço no processo de ensino e aprendizagem, nesse período das institucionalizações das escolas especiais no Brasil, foi muito importante, pois naquele período foi um grande avanço para a educação especial.

Os estudos de Vygotsky contribuíram muito para a compreensão de que fatores biológicos não são determinantes para a vida toda desse indivíduo. Os fatores sociais, culturais e históricos são fundamentais para influenciar o desenvolvimento dessa pessoa, por isso quando uma criança é diagnosticada pelo

médico com uma deficiência não se pode afirmar que todas as características daquela deficiência com maior ou menor grau acometerão àquela criança em seu percurso de desenvolvimento até a vida adulta, principalmente em se tratando da deficiência intelectual. Todas as interferências realizadas pela família e pelo meio social também são responsáveis pelas habilidades que poderão ser adquiridas por essa pessoa ao longo de sua vida.

Desse modo, é possível que a pessoa com deficiência consiga aprender. O importante é que se dê meios para proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (Glat e Blanco, 2011).

Nesse sentido, a deficiência não pode ser compreendida como algo limitador no processo de escolarização. O professor precisa também ser um investigador, pois a partir do conhecimento das limitações que a deficiência ocasiona, ele tem o ponto de partida, na qual deverá buscar os caminhos que venham a superar essas barreiras e promover a acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

Além disso, o professor de apoio quando inserido dentro de uma classe comum, é capaz de transmitir valores morais de respeito às diferenças, contribuindo para incluir o aluno nas atividades diárias, de trabalho em grupo e socialização com o restante da turma, o aluno com deficiência precisa se sentir incluído, com um sentimento de pertencimento do seu papel social na escola com os demais colegas, professores e funcionários da escola. Quebrando assim o mito de escola homogênea e valorizando as diferenças Camacho (2003) reforça que,

Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva “capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças com um elemento de valor positivo, e a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual se mesclam as cores, os gêneros, as capacidades [...]” (Camacho, 2003, p. 9).

No desenvolvimento da criança com deficiência “a personalidade se desenvolve como um todo único reage ao defeito, a quebra do equilíbrio que este cria, elaborando um novo sistema de adaptação e um novo equilíbrio em substituição ao alterado” (Vygotsky, 2021, p.171). É importante ressaltar que, para a criança com deficiência intelectual existe uma certa dificuldade de se trabalhar conceitos abstratos, com isso as escolas buscam desenvolver um trabalho

pedagógico voltado para o concreto o que prejudica o processo de compensação, pois a criança não tendo contato com questões abstratas ela não ativará mecanismos de compensação para esse quesito, pois ela não foi estimulada a essa prática pedagógica de conceitos abstratos.

Com isso, é de suma importância que o pedagogo e o professor de educação especial tenham a compreensão do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual a partir do conceito de compensação, pois esta é a chave para o processo de ensino e aprendizagem. “A linha defeito-compensação é precisamente o fio condutor do desenvolvimento da criança com defectividade de algum órgão ou função” (Vygotsky, 2021, p.157).

Pletsch e Oliveira (2013) defendem que proporcionar elementos pedagógicos baseados na “compensação” não possibilita a “cura” da deficiência, mas oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais.

Nesse sentido, a escola é muito importante como lócus de prática social e cultural em que os alunos estão submetidos cotidianamente, principalmente para o aluno com deficiência intelectual, é muito importante estar inserido em uma classe comum, tendo contato com aprendizagens e pessoas diferentes. Isso contribui para que ele possa se beneficiar com conhecimentos culturalmente importantes e se relacionar com pessoas que não possuem deficiências, pois a sua inclusão em um ambiente heterogêneo e desafiador contribuirá para o seu desenvolvimento de modo geral.

Portanto, é importante que o professor regente e o professor de apoio se utilizem de recursos diversos que possam apoiar o seu trabalho em sala de aula, para que se tenha uma escolarização eficiente do estudante com deficiência intelectual, Baptista (2011) reforça que,

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. (Baptista, 2011, p.66).

O mesmo não ocorre quando a criança com deficiência intelectual prevalece segregada apenas no seu lar ou frequenta somente a escola especial, pois na grande maioria dessas escolas o objetivo não é a sua escolarização, mas o ensino e

aprendizagem de conhecimentos da vida prática e a socialização em um ambiente homogêneo, em que ele terá contato apenas com outros estudantes que também possuem deficiências semelhantes ou múltiplas às dele, não agregando em seu desenvolvimento, contribuindo ainda mais, para os estigmas sociais da escola especial.

Desse modo, nos reforça ainda mais, a necessidade de não haver a separação de crianças com e sem deficiência, pois a experiência social em que crianças se relacionem com as diferenças é algo positivo e contribui com o desenvolvimento humano de ambas as crianças. É muito importante, principalmente para as crianças com deficiência frequentarem um ambiente mais desafiador, pois em uma escola regular ela terá a possibilidade de conviver com diferentes crianças e em diferentes situações que contribuirão de forma significativa para o seu desenvolvimento. Conviver em um ambiente apenas com crianças com outras deficiências é algo limitante. Por isso a inclusão escolar e social contribui de fato para todo o processo de ensino e aprendizagem de modo geral.

O apoio ao professor de apoio pode levar a mudanças na maneira de atuação e na qualidade da educação oferecida a todos os alunos, pode também auxiliar o professor regente a adquirir competências para atuar com os estudantes com deficiência. O trabalho cooperativo auxilia no desenvolvimento pessoal e profissional do professor regente e do professor de apoio.

Desse modo, alinhamos a concepção de professor de apoio com a compreensão e o entendimento de Freitas (2013) e Carvalho (2009), que o engendram como o profissional que possui formação superior e/ou alguma especialização em Educação Especial, sendo responsável, juntamente com o professor regente, pelo processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos. O professor de apoio trabalha de modo colaborativo com o professor regente auxiliando o docente no planejamento e adaptação das aulas, garantindo que os estudantes sejam incluídos em todas as atividades, atuando de maneira colaborativa com o professor regente.

Com relação ao trabalho pedagógico é possível observar que o currículo presente nos diferentes níveis de educação também se difere. Isso ocorre com a classe comum, pois se estabelecem que os conteúdos se constituem de adaptações para um nível que o estudante com deficiência seja capaz de realizar. No entanto, deve ser próximo ao que o restante dos estudantes estejam estudando, ou seja,

conteúdos básicos, já as escolas especiais ofertam um currículo baseado em atividades de vida diária e social. O que é corroborado por Garcia (2006),

Outro critério percebido na organização do trabalho pedagógico é o nível de conhecimento a ser trabalhado com cada grupo de alunos. Em relação à classe comum, a proposta política destaca o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos”; para o atendimento em classe especial, o previsto é que, além da flexibilização dos conteúdos, dedique-se atenção às “atividades da vida autônoma e social”; no caso da escola especial, a proposição remete para um “currículo funcional” (Garcia, 2006, p. 305).

Com isso, verificamos que as políticas de educação inclusiva demonstram a necessidade da flexibilização curricular. No entanto, é preciso que se tome cuidado para que essa flexibilização não acabe por restringir muito o ensino de conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. Ao mesmo tempo, é possível compreender que devido a própria deficiência do estudante ele possa não conseguir atingir ao máximo acesso a esses conteúdos. O importante é que a educação para os alunos com deficiência intelectual seja o mais possível capaz de ampliar seus conhecimentos, ou seja, que ocorra a sua escolarização. Segundo Garcia (2006), a questão da flexibilização curricular pode ser destacada,

Ao procurar apreender as referências deste debate na política de educação especial brasileira, percebeu-se que essa questão está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1998). No debate internacional, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) também propunha a “flexibilidade curricular”. (Garcia, 2006, p. 306)

Ainda sobre o currículo da educação especial, é possível verificar que a legislação também prevê um currículo funcional para os estudantes que devida à limitação de sua deficiência possa ser utilizado, como ocorre principalmente nas escolas especiais, é o que diz,

Alguns alunos com necessidades especiais revelam não conseguir atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis mais elementares de escolarização. Essa situação pode decorrer de dificuldades orgânicas associadas a déficits permanentes e, muitas vezes, degenerativos que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, vindo a constituir deficiências múltiplas graves. [...] Alguns programas, devido à expressividade das adaptações curriculares efetuadas, podem ser encarados como currículos especiais. Comumente, envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas; à consciência de si; aos cuidados pessoais e de vida diária;

ao treinamento multissensorial; ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades adaptativas (Brasil, 1998, p. 53).

Ademais, Almeida (2016) destaca, em sua pesquisa a importância de no processo de inclusão escolar o aluno com deficiência intelectual tenha acesso a diversas estratégias e oportunidades de aprendizagem que os demais alunos sem deficiência. Ela afirma que é preciso romper com a dicotomia entre educação especial e educação comum, ressaltando a importância de se inter-relacionar os conhecimentos da educação especial e comum, pois o importante dos dois conhecimentos é a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. Pois não cabe mais no cenário atual conceber a deficiência intelectual como uma justificativa da não aprendizagem escolar.

O que antes era dado como um fato – “deficiência intelectual como justificativa para a não aprendizagem escolar” – nos dias atuais não é mais sustentado, pois o olhar proposto pela educação inclusiva suscita e ratifica a ideia de que os processos escolares, com a possibilidade de aprendizagem, são para todos os alunos (Almeida, 2013, p.52).

Em 2013 a Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), sofre alterações e no âmbito da Educação da Pessoa com Deficiência, essa mudança ocorre notadamente em seu Artigo 4, inciso III alterado pela Lei nº 12.796 de 2013 onde fica estabelecido o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2013).

Em 2015 foi promulgada a lei nº 13.146, denominada:

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) em seu artigo 27 estabelece direitos pertinentes à educação, dentre outras providências, ela

garante o direito à inclusão na educação com vistas a uma educação de qualidade, criminalizando práticas discriminatórias. O artigo 28 incumbe ao poder público, várias normativas, inclusive em seu inciso XVI e XVII afirma o direito na educação de acessibilidade e a profissional de apoio escolar,

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), publicada no ano de 2008, na busca de garantir a inclusão escolar dos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, por meio da orientação aos sistemas de educação. Há uma orientação para que haja a inclusão no ensino regular, desde a educação infantil até o ensino superior, com atendimento educacional especializado e profissionais para a educação inclusiva. O documento delimita ser função dos sistemas de ensino a organização da Educação Especial, disponibilizando intérpretes, guias e monitor ou cuidador dos alunos que necessitam de apoio em funções como higiene, locomoção e alimentação, além de outras atividades que requeiram ajuda no ambiente escolar (Brasil, 2008).

No contexto federal, a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, de 2010, é a primeira menção à nomenclatura profissional de apoio (P A). Inicialmente definiu que as escolas devem oferecer profissionais de apoio (P A) na Educação Especial para promover acessibilidade e ajudar os alunos com necessidades em aspectos relacionados à locomoção, higiene, comunicação e alimentação. A nota indica que não é função do P A desenvolver atividades diferentes para o aluno com deficiência, nem ser responsável pelo ensino ao estudante. Também menciona que esse profissional deve trabalhar de forma alinhada com os docentes da sala de aula regular e da sala de recursos multifuncionais (Brasil, 2010).

A Nota Técnica nº 24, de 2013 (Brasil, 2013), afirma que o serviço do P A deve ser uma medida utilizada sempre que houver necessidade de apoio individual ao aluno, buscando acessibilidade à comunicação e cuidado com alimentação, higiene e locomoção. O documento também destaca alguns elementos da oferta desse profissional: o apoio se destina aos estudantes que não exerçam as

atividades relacionadas anteriormente com independência e quando a dificuldade do aluno não é atendida no contexto geral da assistência aos demais alunos. Esse apoio não substitui a escolarização ou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo articulado com a sala de aula regular, a sala de recursos e outras atividades e avaliado pela escola junto com a família em sua efetividade (Brasil, 2013).

Mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, em seu artigo 3, inciso XIII, define o P A como o sujeito que realiza funções de auxílio à alimentação, higiene e locomoção e que trabalha em todas as atividades do ambiente escolar, em qualquer nível de ensino e instituição. No artigo 24, inciso XVII, a lei garante a oferta de profissionais de apoio em sala de aula (Brasil, 2015).

Apesar das legislações da educação inclusiva afirmarem o direito a um professor de apoio para auxiliar o estudante com deficiência, vários embates são enfrentados na prática. O poder público tem resistência na contratação desses profissionais por acreditar ser oneroso ter um professor especializado em educação especial para poucos estudantes e, em alguns casos apenas um estudante. Uma prática que tem se apresentado em muitos municípios é a contratação e precarização dos serviços oferecidos por meio da contratação de estagiários de graduação ou contratos temporários de profissionais com formação em Ensino Médio para atuarem, sem receberem capacitação para atuarem com os estudantes com deficiência. Para Garcia (2016),

[...] essa mudança da política ocorre em decorrência da relação custo-benefício: ter um professor de Educação Especial em sala de aula na qual existe um aluno público-alvo da Educação Especial não é razoável na lógica econômica; assim, não se refere à falta de recursos, mas à maneira como eles são alocados e à intencionalidade de sua atuação (Garcia, 2016 p.17).

Uma outra ação de inclusão é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que identifica e elabora soluções pedagógicas que concorrem para garantir a efetiva participação dos alunos na escola, levando em conta a singularidade e as necessidades dos estudantes. As atividades que são realizadas no AEE são diferentes daquelas realizadas em sala comum, porém não substituem a escolarização, sendo complementares para a sua formação (Brasil, 2008).

O AEE é um serviço importante para a educação especial, ele complementa e ajuda na aprendizagem do estudante com deficiência, mas devemos ressaltar que não substitui o dia a dia de sala de aula e não deve substituir o papel do professor de apoio dentro da sala comum. Esse serviço deve estar previsto no projeto pedagógico da escola, o qual deve ocorrer na sala de recursos, que é caracterizado por um espaço físico composto por móveis, equipamentos específicos e materiais didáticos. Também é prevista a interação com outros profissionais, como intérprete de libras, guias e outros, que auxiliem no apoio de atividades de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2009), e esse atendimento deve acontecer em turno diferente ao horário de aula. Segundo Garcia (2013):

Define-se o professor do AEE como profissional docente com formação específica, não mais definido como “especializado”. Para além do professor do AEE, outros profissionais são elencados: intérprete de libras, instrutor de libras, monitor/tutor, e o próprio professor regente das turmas de educação básica, o qual precisa ter em sua formação contato com conteúdos que favoreçam a prática pedagógica com os alunos da Educação Especial (Garcia, 2013, p. 108).

O AEE acontece nas salas de recursos multifuncionais (SRM), que também compõem as ações inclusivas presentes nas escolas. A SRM tem natureza pedagógica e é utilizada por um professor especializado que suplementa e complementa a educação em sala comum do ensino regular. O desenvolvimento e a execução das metas do AEE são de responsabilidade dos docentes que atuam na SRM, em conjunto com os professores do ensino regular, famílias e outros serviços, como saúde e assistência social (BRASIL, 2009).

Tendo situado o objetivo do AEE e das SRM, explicita-se a distinção entre a atuação do professor de apoio e o profissional de apoio. Segundo Carvalho (2009), a função do professor de apoio consiste, predominantemente, na atuação com os alunos público-alvo da Educação Especial. Outra função é apoiar os professores regentes, além de atuar na formação e coordenação de processos educativos. A distinção entre essas duas funções é bem clara enquanto o professor de apoio se preocupa com o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência, o profissional de apoio não desenvolve atividades pedagógicas voltadas para a escolarização e sim apenas trabalha dentro da perspectiva de cuidadores, ou seja, são responsáveis por apoiar os estudantes que têm necessidades especiais

relacionadas com os cuidados diários de alimentação, higiene, locomoção e comunicação.

Uma educação inclusiva apoiada em um atendimento educacional especializado com o apoio de um professor de apoio é importante, pois a partir desses instrumentos que poderemos almejar o acesso ao êxito escolar de estudantes com deficiência. Pois não basta oferecer acesso, e não oferecer a permanência, pois a falta do professor de apoio à inclusão diariamente no trabalho pedagógico, pode levar a evasão escolar desse estudante com deficiência, que pode acabar por desistir dos estudos, ou a transferir-se para uma escola especial com o discurso de que lá ele será melhor acompanhado. Embora a inclusão escolar tenha ampliado o acesso às escolas regulares, é preciso refletirmos sobre como o processo pedagógico se dá na prática, pois como Bueno (2011) destaca que a educação inclusiva não se dá somente por decreto, mas é preciso que ela ocorra à medida que se consiga alcançar uma escolarização de qualidade,

não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitam a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino (Bueno, 2011, p.126).

Bueno (2011) ressalta que a simples inserção de estudantes com deficiência nas salas comuns do ensino regular, sem qualquer tipo de apoio, pode redundar em fracasso. Ou seja, a inclusão não é apenas colocar o aluno com deficiência dentro da sala de aula comum, mas proporcionar oportunidades para que ele possa aprender.

É notória a importância do papel exercido pelo professor de apoio à inclusão na sua atuação diária em sala de aula dentro da educação inclusiva. Com isso é lamentável que os governantes não compreendam e desvalorizem esse profissional, assim como o trabalho docente realizado por ele. Isso ocorre desde a contratação de estagiários ou profissionais sem formação técnica, os baixos salários, criando um cenário de desmonte e precarização da educação especial na perspectiva de inclusão escolar, que não se preocupa com a garantia do direito à escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Sobre a realidade da função de professor de apoio a inclusão. Martins (2011) ressalta que,

(...) este implica em um cargo novo nas redes de ensino. Constitui um processo de intensificação do trabalho docente realizado no âmbito de um cargo precarizado/desvalorizado com relação ao trabalho do professor regente. Explicita, ainda, o modelo de inclusão escolar difundido pelos documentos oficiais ao assumir uma característica de pouca, ou nenhuma ênfase, nas questões pedagógicas. Mantém a prática orientada por diagnósticos reforçada pela realização de cursos que identificam o aluno pelas características do diagnóstico de deficiência e não como sujeito de direitos (Martins, 2011, p. 150).

As práticas pedagógicas e as atividades que ocorrem em classes regulares na, maioria das vezes, não são submetidas a nenhuma transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes, não levando em consideração a diversidade da turma. Ou seja, os professores continuam seguindo a proposta didática tradicional, pautada numa concepção dicotômica do processo ensino e aprendizagem – normal e especial (anormal) (Glat e Blanco, 2007; Beyer, 2008).

O que se percebe são pequenos ajustes de modificação curricular de modo facilitar a realização das atividades, mas sem de fato propor um currículo que seja capaz de desenvolver o processo de escolarização e aprendizagem desse aluno com deficiência. Segundo Pletsch e Glat (2012),

As atividades escolares apresentadas para os alunos participantes dessa pesquisa e para seus colegas, de maneira geral – tanto no contexto educacional comum quanto no especializado –, consistiam, na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa). (Pletsch; Glat, 2012, p.199).

Durante o processo de escolarização o aluno com deficiência intelectual tem dificuldade justamente de estabelecer a relação conceitual, pois tal construção demanda generalização e abstração, habilidades para as quais eles têm dificuldade, segundo verificado na pesquisa de doutorado realizada por Pletsch (2010).

III- PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção tem por objetivo apresentar os caminhos metodológicos percorridos nessa pesquisa, com ênfase nos fundamentos teórico-metodológicos, éticos, os instrumentos e procedimentos para a construção e análise dos dados, bem como a caracterização do lócus e dos participantes da pesquisa.

A pesquisa desenvolvida alinha-se com a perspectiva da abordagem qualitativa, de tipo descritiva analítica, pesquisa de campo. O método que fundamentou a pesquisa foi a Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, que subsidiou o esforço da pesquisadora de apreender as múltiplas determinações dos processos sociais historicamente situados do fenômeno pesquisado, na tentativa de compreender *as práticas pedagógicas de professores de apoio à inclusão de estudantes com deficiência intelectual*, dentro da totalidade do real como algo dinâmico e passível a transformações. Amparamo-nos em conceitos de desenvolvimento e mediação de Vygotsky, e na teoria pedagógica Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, voltada ao enfoque descritivo-analítico para a construção e análise dos dados.

A pesquisa do tipo qualitativa, com abordagem analítica descritiva, foi escolhida por demonstrar ser abrangente, conforme afirma Duarte (2001, p. 120) “quando se procura compreensão mais abrangente da estrutura discursiva dos atores sociais e seu comportamento”.

O que é corroborado por Minayo (1994, p. 22), que afirma que a pesquisa qualitativa trabalha “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Desse modo a pesquisa de campo foi utilizada para se buscar respostas para se responder às questões da pesquisa. Nesse sentido, segundo Minayo (1994, p. 53), a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

3.1- Procedimentos éticos da pesquisa

Para a pesquisa de campo, os princípios éticos foram assegurados de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Catalão atendendo à Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que aprovou a realização dessa pesquisa de acordo com o parecer nº 6.057.23. Todos os participantes da pesquisa receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), demonstrando o seu consentimento em participar da pesquisa (Apêndice A). Foi assegurado o sigilo da identidade dos participantes e estes tiveram autonomia em aceitarem participar da pesquisa, podendo desistir em qualquer etapa.

3.2- Critérios para a realização da pesquisa

O critério utilizado para a escolha do lócus da pesquisa foram: duas escolas estaduais situadas no município de Catalão, situado na região sudeste do estado de Goiás, que possuíssem estudantes com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e que uma das escolas tivesse sala de recursos multifuncional com Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a outra não.

A pesquisa foi realizada com professores de apoio que trabalhassem nas duas escolas selecionadas para ser o lócus da pesquisa a partir dos seguintes critérios de inclusão: que fossem professores efetivos; que atuassem há pelo menos um ano nessa função; que possuíssem formação inicial em Licenciatura; que trabalhassem com estudantes com deficiência intelectual; que aceitassem participar da pesquisa.

Para a pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras¹ de apoio à inclusão nas escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás, que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio do município de Catalão e observação participante para a identificação e análise das concepções e práticas pedagógicas dessas professoras.

¹ O termo professoras foi utilizado para referir que os participantes da pesquisa são todas mulheres.

Já no primeiro contato com as escolas, apresentamos o projeto de pesquisa para os gestores, apresentando os objetivos. A partir desse contato inicial, começamos a pesquisa conhecendo e explorando o Projeto Político Pedagógico da escola, no qual pudemos conhecer a sua estrutura administrativa e pedagógica. Analisamos toda a sua estrutura e filosofia da escola, para a caracterização do lócus de pesquisa.

Em um segundo momento, tivemos o contato com os professores de apoio que trabalham nessas respectivas escolas, em que expomos o projeto de pesquisa, deixando que esses professores pudessem sentir credibilidade e segurança para participar da pesquisa e assim realizamos o convite.

Posteriormente, foram iniciadas a observação-participante, em que foi utilizado um roteiro prévio de observação (Apêndice C) que foi elaborado pela pesquisadora e norteou todas as observações para que se possa compreender na totalidade o fenômeno pesquisado.

Em um segundo momento foi agendado individualmente com as participantes da pesquisa uma entrevista semiestruturada na escola, em que foi ouvida cada professora de apoio a respeito da sua prática pedagógica e como se dá a inclusão escolar no contexto de sua prática profissional, bem como qual os pressupostos éticos, políticos, filosóficos e metodológicos que embasam a sua prática pedagógica. As entrevistas foram gravadas em smartphone para posterior transcrição e ao final foram destruídas.

3.3- Instrumentos utilizados na pesquisa

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados e para que se possa responder à pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa foram a observação participante com transcrição em diário de campo e entrevista semiestruturada. Conforme descrição a seguir:

a) Roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B):

Foi realizada uma entrevista semiestruturada individual, que foi agendada previamente, ocorrendo no mês de dezembro de 2022, que foi gravada em áudio e após realizada transcrição escrita. O roteiro de entrevista, além da categoria dos dados do participante, continha mais 6 categorias, totalizando 13 questões.

b) Roteiro de observação participante (Apêndice C)

Foi criado um roteiro para auxiliar na apreensão do objeto de pesquisa e para auxiliar as observações dentro do campo de pesquisa dentro das duas escolas participantes. Todas as observações e análises foram registradas em um caderno de diário de campo e posteriormente feita a digitação de todas essas observações.

O período de observação participante ocorreu nas duas escolas de forma concomitante, sendo que na escola A ocorreu no período matutino (das 7h às 11h) e na escola B no período vespertino (das 13h às 17h) dos dias 21/11/2022 a 02/12/2022, ou seja, foram realizadas 40h de observações participantes em cada escola, totalizando 80h de observações participantes nas duas escolas participantes.

Os instrumentos como a entrevista semiestruturada e as observações em campo, são importantes para uma pesquisa científica, porém para que ela possa ter credibilidade, “precisa ser [...] controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Portanto, é de suma importância que as observações acontecessem de modo que, quando o pesquisador se insira no lócus da pesquisa já possua conhecimentos sobre o que e como observar, que foram planejados e determinados previamente antes da inserção no campo de pesquisa. Nesse sentido, ocorre também com a fundamentação teórica-metodológica que também precisa ser estudada anteriormente para que o pesquisador possa fazer uma análise de dados com a fundamentação em um referencial teórico sólido.

Utilizamos o diário de campo para registrar todas as observações realizadas, fazendo comentários e descrições do ambiente observado a partir de um roteiro de observação. Triviños (1987, p. 154) denomina essa técnica como anotação de campo, que para ele consiste em “[...] todo o processo de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo.”

3.4- Caracterização do campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais de Goiás, sendo que a Escola A se situa em um bairro próximo ao centro da cidade, sendo fundada em 1981, mas foi só em 1986 que foi oficialmente criada, tendo como missão,

Ampliar significativamente os conhecimentos dos alunos para que seus aprendizados contribuam de fato em suas vivências dentro e fora da

escola, assim também contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Pesquisa de campo, PPP da Escola A, 2022).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola A, a instituição visa “ser referência na área de Educação”, a partir do desenvolvimento de um trabalho pedagógico embasado nas orientações teórico-metodológicas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e o Documento Curricular para Goiás (DCGO- Ampliado) (Goiás, 2018).

Ainda de acordo com o PPP, a escola atende estudantes na sua maioria de classe média baixa, com as idades de 11 a 16 anos nos anos finais do Ensino Fundamental e entre 15 a 19 anos no Ensino Médio no período matutino; entre 6 e 10 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e entre 11 a 16 anos nos anos finais do Ensino Fundamental e entre 15 a 19 anos na 1ª série do Ensino Médio no período vespertino; no período noturno entre 15 a 30 anos no Ensino Médio.

A escola conta com 18 salas de aula, com Datashow e ar-condicionado, sala de vídeo/ciências/informática, biblioteca, sala dos professores, sala de direção, sala de secretaria, sala de coordenação pedagógica, cozinha, depósito, dois banheiros de professores, um banheiro de administrativo e dois banheiros masculinos e 2 banheiros femininos dos estudantes.

O pátio é descoberto, o piso cimentado, possui uma quadra de esportes para vôlei/futsal/basquete/handball.

A escola não conta com sala de AEE, desse modo os alunos público-alvo da educação especial, matriculados nessa escola são convidados a frequentarem o AEE em outra unidade escolar da rede estadual no contraturno que possui sala de recursos multifuncional.

Tabela 1- Caracterização do número de funcionários e alunos matriculados na Escola A no ano de 2022.

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental-anos iniciais e anos finais, Ensino Médio e EJA.				
Número de funcionários	Número de Professores regentes	Número de Professores de Apoio	Número de Alunos	Número de Alunos PAEE
31	44	7	1246	16

Distribuição de Turmas nos três Períodos de Funcionamento da escola		
Matutino	Vespertino	Noturno
18 turmas	17 turmas	4 turmas

Fonte: Elaborada pela pesquisadora. Informação fornecida pela secretaria da escola.

Tabela 2- Distribuição dos alunos, por turno, público-alvo da Educação Especial da escola A no ano de 2022.

Matutino							
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série	2ª série	3ªséri e	Total
0	0	0	0	2	3	0	5
Vespertino							
4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ªséri e	Total
4	2	0	0	2	1	0	9
Noturno							
1ª série	2ª série	3ª série					Total
0	0	0					0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora. Informação fornecida pela secretaria da escola.

Caracterização da Escola B:

A escola B situa-se no centro de Catalão. Os alunos matriculados são de diferentes classes sociais, sendo predominantemente da classe média baixa, atende também alunos da zona rural. Essa escola foi fundada em 1972, de acordo com o PPP tem como missão,

Ofertar um processo ensino-aprendizado norteado pelos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer a conviver e aprender a ser contemplando questões cognitivas, bem como questões do relacionamento humano. (Pesquisa de campo, PPP da Escola B, 2022)

Ainda de acordo com o documento PPP, a escola B relata ter como a sua visão de “ser democrática, organizada e acessível a todos, facilitando aos seus usuários a aquisição de conhecimentos sistematizados já construídos no decorrer do tempo referência na área de Educação” (Pesquisa de campo, PPP da Escola B, 2022)

A Escola B também anuncia no seu PPP que desenvolve um trabalho pedagógico embasado na BNCC e o DCGO- Ampliado.

A escola atende estudantes de 11 a 16 anos nos anos finais Ensino Fundamental e entre 15 a 19 anos no Ensino Médio no período matutino; entre 11 a 16 anos nos anos finais do Ensino Fundamental e entre 15 a 19 anos na 1ª série do Ensino Médio no período vespertino; no período noturno entre 15 a 40 anos no Ensino Médio-EJA (Educação de Jovens e Adultos). (Pesquisa de campo, PPP da Escola B, 2022)

A escola conta com 11 salas de aula, 1 sala de recursos multifuncionais, biblioteca, sala dos professores, sala de direção, sala de secretaria, sala de coordenação pedagógica, cozinha, depósito, almoxarifado, dois banheiros de professores (masculino e feminino), um banheiro de administrativo e 1 banheiro masculino e 1 banheiro feminino dos estudantes, quadra poliesportiva. O pátio é descoberto, o piso cimentado. A escola possui uma vizinhança predominantemente comercial. Conta com sala de AEE e foi possível observar que a sala é diariamente utilizada por professores de apoio e estudantes com deficiência

Tabela 3- Caracterização do número de funcionários e alunos matriculados na Escola B no ano de 2022.

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental-anos finais, Ensino Médio e EJA (Ensino Médio)

Número de funcionários	Número de Professores regentes	Número de Professores de Apoio	Número de Alunos	Número de Alunos PAEE
26	22	6	517	23

Distribuição de Turmas nos três Períodos de Funcionamento da escola

Matutino	Vespertino	EJA
9 turmas	6 turmas	2 turmas

Fonte: Elaborada pela pesquisadora. Informação fornecida pela secretaria da escola.

Tabela 4- Distribuição dos alunos público-alvo da Educação Especial da escola B no ano de 2022.

Matutino

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série	Total
2	2	1	2	4	11
Vespertino					
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série	Total
2	1	2	1	3	9
Noturno					
2ª série	3ª série				
2	1				3

Fonte: Elaborada pela pesquisadora. Informação fornecida pela secretaria da escola.

3.5- Caracterização dos participantes da pesquisa

As participantes dessa pesquisa foram quatro professoras de apoio à inclusão das duas escolas lócus de pesquisa, que após o convite aceitaram participar da pesquisa.

As participantes foram quatro mulheres na faixa etária de 51 anos a 60 anos de idade, com interstício de tempo de atuação docente entre 1 e 10 anos. Para que tivessem suas identidades preservadas, foram utilizados nomes fictícios: na Escola A foram nomeadas por Hortênsia e Rosa, na Escola B receberam os nomes de Margarida e Violeta.

Com relação a formação das participantes da pesquisa todas têm formação inicial em Pedagogia e pós-graduação em diferentes áreas da educação, sendo todas professoras efetivas da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Tabela 5 - Caracterização dos professores de apoio participantes da pesquisa.

Professor/ idade	Escola	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de atuação como professor de apoio	Deficiência Intelectual que atua
Hortênsia- 60 anos	Escola A	Pedagogia e Geografia	Especialização Latu Sensu em Psicopedagogia	6 anos	Deficiência intelectual moderada.
Rosa-56 anos	Escola A	Pedagogia e História	Especialização Latu Sensu em Psicopedagogia	10 anos	Microcefalia

Margarida-51 anos	Escola B	Pedagogia	Especialização Latu Sensu em Planejamento Educacional	1 ano	Transtorno do Espectro Autista
Violeta-57 anos	Escola B	Pedagogia	Especialização Latu Sensu em Métodos e Práticas de Ensino	3 anos	Síndrome do X-Frágil

Fonte: Elaborada pela pesquisadora. Informação fornecida pelas professoras de apoio.

A pesquisa teve como participantes as professoras de apoio, contudo, apesar dos alunos com deficiência intelectual não se caracterizarem como participantes diretos da pesquisa, consideramos importante caracterizar esses estudantes para melhor compreensão do contexto do fenômeno pesquisado, visando melhor sistematização dos dados coletados durante as observações (tabela 5). O número de alunos participantes da pesquisa foram o total de 4 alunos, sendo dois alunos da escola A e dois alunos da escola B, ou seja, cada professor de apoio era responsável pelo atendimento há 1 aluno.

Tabela 6 - Caracterização dos alunos atendidos pelas professoras de apoio participantes da pesquisa.

Escola	Aluno	Idade	Série	Professor de Apoio	Deficiência do aluno
A	Alice	16 anos	1ª série	Rosa	Microcefalia
A	Bianca	17 anos	2ª série	Hortênsia	Deficiência Intelectual
B	Caio	12 anos	7º ano	Violeta	Síndrome do X-frágil
B	Pedro	15 anos	9º ano	Margarida	Transtorno do Espectro Autista

Fonte: Elaborada pela pesquisadora. Informação fornecida pelas professoras de apoio.

Os estudantes das respectivas instituições participantes da pesquisa também receberam nomes fictícios para preservar as suas identidades de modo a respeitar o sigilo da pesquisa. Os estudantes da Escola A permanecem durante as aulas dentro

das salas de aula comum com os demais colegas de sala, porém os estudantes da Escola B devido ao grau e características específicas da deficiência não estão inseridos em sala de aula comum junto aos colegas de turma, por terem dificuldades severas de socialização e integração com outras pessoas, as professoras de apoio relataram que por compreenderem que nesse caso o melhor para esses dois alunos e por respeito às suas condições, eles permanecem cada um com sua respectiva professora em uma sala vazia ou na sala de AEE da própria escola.

A sala de AEE da Escola B possui computadores, materiais pedagógicos para o trabalho com o aluno com deficiência, a sala sempre está cheia de alunos público-alvo da inclusão que vão no contraturno ou que necessitam de ir no horário das aulas.

A partir dos dados construídos ao longo da pesquisa de campo iniciamos a compilação e organização dos dados, na tentativa de captar o fenômeno estudado na totalidade, a partir dos diversos condicionantes que o engendram. Para tanto, nos sedimentamos nos fundamentos da análise de conteúdo de Bardin (1977) para a construção das “unidades de significações” a partir da recorrência e pertinência das temáticas.

Para uma análise inicial dos dados realizamos a “leitura flutuante” proposta por Bardin (1997), para que pudéssemos nos aproximar das primeiras apreensões do corpus da pesquisa (transcrições das entrevistas e anotações dos diários de observação). Bardin, ressalta que

Através de uma entrada que serve de pista, as *classes* permitem ventilar a informação, constituindo as categorias de uma classificação, na qual estão agrupados os documentos que apresentam alguns critérios comuns, ou que possuem analogias no seu conteúdo (Bardin, 1977, p. 46).

Desse modo, buscando a compreensão do sentido, entre as percepções da observação participante descritas nas anotações do diário de campo e as entrevistas semiestruturadas, na fala dos professores envolvidos com os estudantes, para a descoberta e junção dos assuntos mais abordados e relacionados com a pesquisa, onde “a análise de conteúdo, pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece” (Bardin, 1977, p. 135). Buscamos relacionar o material coletado

com o aporte teórico estudado, nesse sentido, a autora Almeida (2016) esclarece que,

Compreende-se este momento como um período de introspecção, em que o pesquisador vai dando sentido às informações que obteve no intuito de criar categorias, interpretar, organizar, fazer uma revisão do referencial utilizado na pesquisa, rever conceitos, ler e reler inúmeras vezes para descobrir os achados da pesquisa. Desse modo, preserva-se a possibilidade de categorias que emergem do conteúdo dos dados analisados (Almeida, 2016, p. 108).

Destacamos também a relevância da entrevista semiestruturada, sendo ela um instrumento necessário em pesquisas de campo, principalmente pesquisas sobre a educação. Segundo Lüdke e André (1986) o entrevistador e o entrevistado estabelecem uma relação de interação, em que não existe uma hierarquização. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135) “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos [...]”, com ela o pesquisador pode “mergulhar” mais a fundo em sua pesquisa, estabelecendo relações entre as respostas obtidas e as observações feitas. Tal entrevista é “[...] mais longa, mais cuidadosa, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade” (Lüdke; André, 1986, p. 35). No entanto, toda essa flexibilidade e interação durante a entrevista não pode ser tratada como algo informal e sim para que possa garantir a confiabilidade da pesquisa é importante a gravação e transcrição na íntegra para serem utilizadas nas análises.

Nesse sentido, já no momento das transcrições das entrevistas, a pesquisadora já iniciou uma primeira aproximação na busca de compreender dentro da perspectiva da totalidade, historicidade que perpassa o objeto de estudo. Em seguida, aprofundou-se em toda a análise de todos os instrumentos que foram utilizados para a apreensão do fenômeno estudado. Sendo assim, será elaborado um quadro de assuntos recorrentes e que se destacaram nas observações e entrevistas para que seja elencado as categorias e subcategorias, que formam destacadas sobre prática pedagógica do professor de apoio, escolarização do aluno com deficiência escolar e inclusão escolar.

A criação da categorização é o momento de inferir e codificar as informações, “A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1977, p. 119). O objetivo dessa etapa é identificar os

dados pertinentes, organizando o material de modo que cumpra com a finalidade dos objetivos da pesquisa.

O corpus desta pesquisa possibilitou-nos a construção de dados e análises, sedimentadas por metodologia de análise em consonância com a Análise de conteúdo de Bardin. O percurso metodológico permitiu-nos a construção de quadros-síntese com as unidades de registro, significação e contexto que emergiram da pesquisa.

Nesse sentido, após a transcrição dos dados nas entrevistas iniciamos a leitura flutuante, em seguida, foram realizadas a categorização que surgiram a partir das perguntas de pesquisa. Os temas que têm maior recorrência e ou pertinência são retirados do texto em unidades para categorização e análise temática de codificação para o registro dos dados da pesquisa. Segundo Bardin podemos compreender que,

Unidade de registro é uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas (Bardin, 1988, p. 104-105).

A partir das unidades de registro no qual encontramos cada tema a partir da questão norteadora, temos o encontro das unidades de significação que de acordo com Bardin, o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 1988, p.105).

Com isso, podemos adentrar o contexto no qual estão inseridos, para que se possa fazer uma leitura do meio, fornecendo assim significado para as unidades de análise dos dados e chegamos assim as unidades de contexto que auxiliam na compreensão de significados e sentidos em que estão inseridas as unidades de registro e de significação. De acordo com Bardin,

Unidade de contexto contribui para a compreensão de sentidos a fim de codificar as unidades de registro que, agrupando-as, lhes atribui um sentido engajado, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem que, pela dimensão superior, propicia entender o significado de registro (BARDIN, 1988, p. 107).

Percorrer toda essa trajetória de estudos sobre o referencial adotado na pesquisa para a análise dos dados foi de suma importância, pois na próxima etapa da pesquisa ele

será utilizado nas análises dos dados apreendidos na pesquisa, de modo que pudéssemos utilizar para analisarmos os dados produzidos na pesquisa e assim discorrermos a partir dos objetivos propostos, o que pode ser verificado na próxima seção de resultados e análises.

IV- RESULTADOS E ANÁLISES

Assim, a partir dos critérios já anunciados na parte metodológica desta pesquisa, organizamos o método de exposição dos dados e análises a partir de três categorias: **Concepção de inclusão escolar; Prática Pedagógica e Significação social e; Os desafios da profissão de professor de apoio.**

Visto a quantidade e densidade dos dados, a constituição do corpus da pesquisa se deu com base na representatividade, recorrência e pertinência, as codificações dos dados possibilitaram a interpretação de unidades de registro, unidades de significação e unidades de contexto (Bardin, 2011). A frequência dessas unidades e a pertinência delas com o método, objetivos e objeto da pesquisa nos possibilitaram a construção dessas três categorias de análise já anunciadas.

Destaca-se o caráter não linear dessas categorias, mas a tentativa de captar os engendramentos e condicionantes do fenômeno para a construção da síntese, uma vez que, assim como em um espiral, as categorias analisadas vão se inter-relacionando e se incorporando à análise de outras categorias (marxistas), possibilitando-nos a construção do concreto pensado sobre o objeto.

4.1- Concepções de Inclusão escolar: o que dizem as professoras de apoio

Segue abaixo o quadro com a categoria de análise 1- Concepções de Inclusão escolar, bem como as unidades de registro, de significação e de contexto, a partir das análises das entrevistas realizadas.

Quadro 1: Unidades de registro, de significação e contexto referente à primeira categoria de análise.

Categoria de análise: Concepções de Inclusão escolar		
Unidades de registro	Unidades de significação	Unidades de contexto
Concepções do tipo de inclusão	Inclusão total X Inclusão parcial	Socialização;

		Inclusão total dos casos leves de deficiência intelectual
COENSINO	Trabalho colaborativo	Apoio e colaboração de toda a unidade escolar no esforço de promover a inclusão escolar (O aluno com deficiência é de toda a escola e não só do professor de apoio.
	Ensino Colaborativo	Importância da divisão de responsabilidades entre Professor regente e professor de apoio
		Ausência ou pouca colaboração do professor regente no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.
		Falta de definição do papel de cada ator no processo de escolarização do aluno D.I.
		Presença de um trabalho solitário do professor de apoio.
Planejamento	Planejamento em conjunto entre professor de apoio e professor regente.	Falta de planejamento pedagógico com o professor regente.
		Dificuldade de se estabelecer uma comunicação no momento do planejamento das atividades para o aluno com deficiência intelectual.
	Planejamento prévio e planejamento no momento da aula.	Dificuldade de planejamento prévio das atividades que serão realizadas na aula.

		Importância de se fazer o planejamento prévio das atividades para o aluno com D. I.
Adaptação curricular	Capacitação para a adaptação	Falta de capacitação para adaptação das atividades para os alunos DI
	Currículo	dificuldade para se chegar a um currículo eficiente as necessidades do estudante de acordo com a série/ano do estudante
Avaliação	Processo contínuo e diário	Avaliação geral do aluno observando os avanços de modo geral.
	Adaptação das avaliações escritas	Dificuldade do professor de apoio de adaptar as avaliações de acordo com o conteúdo/ disciplina com a capacidade intelectual do estudante com D. I.

Fonte: Construído pela pesquisadora.

Sobre as concepções do tipo de inclusão, as que mais se destacam, apesar de contraditórias são as concepções de Inclusão total versus Inclusão parcial. Compreendemos que esse é um dilema histórico da área, conforme discussão apresentada na seção 1, em que defendemos a perspectiva da inclusão parcial por acreditarmos que de nada adianta adotarmos a inclusão total apenas com a perspectiva de socialização e não se propiciar meios de aprendizagem, utilizando ferramentas como o professor de apoio, as salas de recursos de AEE que irão contribuir com a garantia de escolarização de estudantes com deficiência.

Além disso, é importante pensar no bem-estar e no que é melhor para esse estudante com deficiência intelectual, em especial os estudantes com grau grave de deficiência, assim como os casos de pessoas com deficiência e que possuem também agravamentos em saúde nem sempre irão se beneficiar com a inclusão escolar, pois a sua própria situação de saúde requer cuidados e possuem necessidades específicas que a escola em muitos casos não consegue propiciar a

esse indivíduo. Por isso, ressaltamos que é preciso avaliar cada caso individualmente para que se possa analisar o que é mais benéfico.

Sobre essa dualidade, a fala da professora Hortênsia aponta a defesa por inclusão parcial nas escolas regulares ao ser questionada sobre os maiores desafios do professor de apoio:

O ponto negativo é que o que prega não faz. Que o professor regente deveria sentar com o professor de apoio e isso não acontece, então eu acho que é um ponto muito negativo. [...] Mas eu acho que tem que caminhar muito ainda, pois o aluno que não é da escola regular ainda continua aqui. Igual a menina a Alice. Ela nem fala direito, baba o tempo inteiro, tem paralisia cerebral, custa andar e está aqui no meio dos alunos, não deveria estar né? (pesquisa de campo, entrevista, Hortênsia, 2022).

A fala da professora aponta para a concepção de que a escola regular não consegue oferecer condições de ensino e aprendizagem para todos os alunos. Alguns estudantes necessitarão de condições e recursos especializados para o seu desenvolvimento. Apesar de expressar os preconceitos históricos sobre a pessoa com deficiência, de sobremaneira com paralisia cerebral, a concepção de inclusão alinha-se à perspectiva abordada por Pletsch (2005),

Incluir, pois, não é “largar” o aluno com necessidades especiais junto com outros “não especiais”, numa classe regular, sem apoio e adaptações necessárias ao seu desenvolvimento, pois o fato dele estar incluído não significa que tenha se tornado igual aos demais. A natureza biológica da deficiência do aluno incluído deve ser levada em consideração – mesmo que de forma secundária –, pois cada aluno tem as suas peculiaridades e o seu próprio tempo, e a inclusão deve partir desse pressuposto: valorizar a diversidade. Portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar à dinâmica do processo educativo, o qual na maioria das vezes é padronizado e homogêneo (Pletsch, 2005, p. 25).

Na mesma direção, as observações realizadas possibilitaram-nos a compreensão de que a escolarização ainda não é prioritária na inclusão desses alunos. As orientações oferecidas pela secretaria de educação e concepções presentes na organização do trabalho pedagógico apontam para o aspecto da socialização como principal objetivo para o desenvolvimento desses estudantes, pois não apontam para a escolarização. De acordo com a lei Nº 21.682, DE 15 DE

DEZEMBRO DE 2022 (Brasil, 2022), no seu art.6º A Lei nº 13.910, de 25 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), passa a vigorar com as seguintes alterações:

[...] d) serviço como profissional de apoio escolar nas atividades de alimentação, higiene, locomoção para os estudantes com deficiência física e em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário aos estudantes com deficiência intelectual, associada ou não a outro tipo de deficiência, ou com transtornos globais do desenvolvimento – TGD/transtorno do espectro do autismo – TEA que demandem apoios múltiplos e contínuos, e ficam excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2022).

A esse respeito avaliamos ser um retrocesso no processo de inclusão e de ensino e aprendizagem desses estudantes, uma vez que ao desviar essa função para outros profissionais que não sejam docentes, já que a lei abre margem para que sejam contratados profissionais com formação de Ensino Médio descaracteriza-se o trabalho pedagógico e o processo de escolarização desses alunos. Com isso, podemos verificar nessa mesma Lei nº 21.682, de 15-12-2022 do estado de Goiás (Goiás, 2022), que em seu artigo 6º II, § 1º § 2º, § 3º, que situa sobre as atribuições e vedações da atuação do profissional de apoio.

§ 1º A atuação do profissional de apoio escolar, em relação ao professor regente, é de auxiliá-lo como um mediador durante as atividades educacionais e compartilhar as observações que possam colaborar na discussão e na ampliação da acessibilidade do estudante na sala de aula e nos demais espaços educativos da unidade escolar ou extraescolar.

§ 2º É vedado ao servidor do magistério desenvolver atividades inerentes ao trabalho do profissional de apoio escolar.

§ 3º É vedado ao profissional de apoio escolar desenvolver atividades pedagógicas inerentes ao trabalho do professor regente com qualquer estudante (Goiás, 2022, p.8).

Nesse sentido, percebemos que essa lei acaba por proibir que o profissional de apoio desenvolva atividades pedagógicas inerentes ao trabalho do professor regente e proíbe até mesmo que servidores do magistério estadual de Goiás atuem com profissional de apoio escolar.

Ainda sobre esse aspecto, recorreremos à fala da professora Margarida para elucidar que a inclusão escolar ainda é muito vista a partir do aspecto da socialização:

Olha a inclusão aqui eu acho que ela tem acontecido de uma forma, como eu diria ela tem acontecido porque por exemplo meu aluno ele

é um aluno autista que veio para cá com uma dificuldade muito grande de socialização não tinha relacionamento nem com professores nem com alunos então hoje eu já vejo esse progresso. Os demais que não tem uma deficiência tão agravada assim estão em salas de aula. Então eles convivem perfeitamente com os colegas e tem os professores nas salas de aula, os professores de apoio para auxiliá-los com o conteúdo que é passado pelo professor regular da sala. Então realmente é importante e acho que nossos alunos têm participado bem desse processo de socialização. (pesquisa de campo, entrevista, Margarida, 2022).

Pautadas na perspectiva teórico-metodológica que sedimentou essa pesquisa, defendemos o ensino como condição prioritária para o desenvolvimento humano. A esse conceito, Vygotsky (1997) ensino e mediação. Nesse sentido Pletsch (2014) nos mostra que,

[...] as possibilidades de apropriação dos conceitos científicos e da cultura pelas pessoas com deficiência intelectual —especialmente aqueles que envolvem memória, criação, atenção, raciocínio lógico, interpretação, enfim as operações simbólicas como um todo — dependem das interações estabelecidas entre professor e aluno ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dos estímulos aos quais são expostos em seu contexto social e cultural. Portanto, para que as práticas escolares possibilitem aos alunos com deficiência intelectual desenvolver novas formas de funcionamento mental, as mesmas devem priorizar o ensino dos conceitos, seus significados e sentidos. Esse aspecto reforça a importância da mediação e das experiências de aprendizagem a que os sujeitos são expostos no ambiente escolar (Pletsch, 2014, p.16).

Além dos estímulos expostos dentro do contexto social e cultural, um conceito também presente na vida da pessoa com deficiência é o de compensação, que consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência desenvolverem-se a partir de suas limitações. Para Vygotsky (1997),

[...] a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Esta ideia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (Vygotsky, 1997, p. 14) .

Percebemos que as professoras de apoio defendem essa concepção de ensino e mediação escolar, tendo em vista que demonstram preocupação em conhecer o nível de conhecimento prévio do aluno, suas potencialidades e

necessidades formativas, para só assim planejar o processo de ensino-aprendizagem:

A inclusão aqui acontece de acordo com a necessidade do nosso aluno. A gente observa, faz uma análise direitinho do nível de aprendizagem dele e de acordo com a necessidade dele são desenvolvidas as nossas aulas, nossas práticas de ensino, visando atender o nosso aluno, ver a necessidade dele. Eu vejo que a gente está caminhando, está no rumo certo, fazendo o possível para atender nosso aluno, para sanar as dificuldades e ajudar no que for preciso (pesquisa de campo, entrevista, Violeta, 2022).

A fala de Violeta, nos faz refletir que a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual é exclusivamente relegada ao professor de apoio, contradizendo assim a perspectiva de coensino defendida por Vilaronga; Mendes; Zerbato (2014). Essa fragmentação do ensino também é expressa na fala da professora Hortênsia,

O professor regente e o professor de apoio têm que andarem juntos e não é o que acontece. O aluno quando o professor regente fala o aluno é seu, é da professora de apoio. Ele não é da professora de apoio. Ele é da escola. Ele é do professor regente também. O professor regente também tem responsabilidade com ele, a escola tem responsabilidade com ele. Não é só a professora de apoio. É a comunidade toda! (pesquisa de campo, entrevista, Hortênsia, 2022).

Essa fala retrata que, na prática, o ensino colaborativo não está presente na realidade da inclusão escolar na maioria das escolas brasileiras, pois ainda hoje temos arraigada a ideia de que o aluno com deficiência é de única responsabilidade do professor de apoio, não está presente a ideia de divisão de responsabilidades entre professor regente e professor de apoio quanto à escolarização do aluno com deficiência.

Ao mesmo tempo que vemos uma fala da professora de apoio Hortênsia mostrando a importância de que o professor regente e professor de apoio andem juntos dentro do trabalho pedagógico, percebemos que de fato, na prática, não é o que acontece na realidade pesquisada.

Tanto pela fala das professoras, quanto pelas observações participantes, compreendemos que o professor de apoio se sente o único responsável pela escolarização do aluno com deficiência. Temos aqui a defesa da ideia do professor de apoio como um super-herói, com uma visão messiânica, que sozinho será capaz

de sanar as dificuldades e contribuir para o desenvolvimento desse aluno. Isso nos leva a síntese de que essa fragmentação é tão prejudicial para o desenvolvimento do aluno com deficiência, quanto para o trabalho pedagógico, pois percebemos um trabalho muitas vezes isolado e restrito entre professor de apoio e o estudante com deficiência, impossibilitando o ensino colaborativo entre professores regentes e professores de apoio.

Defendemos o Ensino colaborativo e o atendimento interprofissional, quando necessário, bem como o apoio e colaboração de toda a unidade escolar no esforço de promover a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Quando se questiona sobre o ensino colaborativo, três participantes afirmaram não saber do que se trata, mas arriscaram um palpite, apenas uma participante diz que sabe, e quando detalha, é possível perceber que na verdade, o conceito que ela tem está errado. Podemos ver:

Não. Eu tenho ideia do que pode ser. Um ensino que todos colaboram. Os professores todos colaboram e fazem juntos, né? Mas ao pé da letra eu não sei não, mas eu acredito que seja um ensino que tenha colaboração, no caso nosso que é o AEE, que existe colaboração desde a coordenadora até nós professores de apoio, profissional de apoio, um colaborando com o outro. Eu acredito que seja isso (pesquisa de campo, entrevista, Violeta, 2022).

O que pode ser corroborado pela participante Rosa, que mistura conceitos e tendências pedagógicas ao conceito de Ensino Colaborativo. Vejamos:

Mas eu penso que o ensino colaborativo ele une todas as técnicas, a tradicional para registrar, a tecnicista para desenvolver as técnicas, para o aluno aprender a pôr na prática. É todos os tipos de pedagogias e tendências pedagógicas, elas podem ser unidas porque vai se trabalhar em equipe. Não é um trabalho individual. Só acontece o ensino, aprendizagem de forma colaborativa, se o grupo gestor juntamente com toda a equipe de professores e demais funcionários da escola se reunirem para se levantar a real situação da escola através de um projeto maior que é o PPP. Que todos da escola devem conhecer” (pesquisa de campo, entrevista, Rosa, 2022).

Desse modo, podemos perceber que o conceito de Ensino Colaborativo é algo novo e desconhecido pela maioria dos professores de apoio. Seria importante que esse modelo de ensino seja difundido nas escolas brasileiras, e que os profissionais que trabalhem com educação especial, bem como os demais

professores possam ser capacitados para trabalhar sob essa perspectiva. De acordo com Mendes e Vilaronga (2014) o discurso de matrícula obrigatória do estudante com deficiência pela perspectiva apenas da inclusão, ou seja, da presença desse aluno em sala comum, contribui para a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não busca fortalecer o processo de formação e articulação e diálogo entre professor regente e professor de apoio à inclusão.

Apesar de ser unânime o desconhecimento sobre o que é o Ensino Colaborativo, quando se questiona se as participantes trabalham utilizando esse modelo, apenas uma participante diz que não; as outras três dizem que sim demonstrando assim um equívoco entre os conceitos de Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo. Percebemos, com os relatos das participantes da pesquisa, ser muito mais um trabalho colaborativo do que, de fato, o Ensino Colaborativo. Vejamos as falas de duas participantes,

Sim, a gente trabalha de forma articulada, colabora, os professores sempre a gente está conversando, para gente ver o que é melhor para o nosso aluno. Nós discutimos em nossas reuniões as situações dos nossos alunos, porque é uma inclusão de forma geral. Então nós enquanto professores da inclusão nós participamos de todos os momentos da escola também. E os professores da escola também participam dessa vida (pesquisa de campo, entrevista, Margarida, 2022).

O mesmo pode ser observado na fala da participante Rosa que reforça que trabalha de modo colaborativo, mas não com o modelo de Ensino Colaborativo,

Os professores regentes sempre participam, colaboram, aceitam sugestões da forma que irá se adaptar essa atividade para o aluno da educação inclusiva, pelo menos comigo acontece assim, sem maiores problemas. E quando eles acham que pode se fazer de uma outra forma eles dão sugestões sim, porque isso acontece, eu não tenho esse tipo de problema (pesquisa de campo, entrevista, Rosa, 2022).

Ainda abordando sobre o ensino colaborativo, em relação ao planejamento das aulas, se ele acontecia de modo conjunto com os professores regentes todas as participantes informaram que não, conforme se pode observar no excerto abaixo:

Olha a gente não faz assim exatamente sentadas no mesmo lugar, mas assim um coloca o outro a par do conteúdo que vai trabalhar e é feito o planejamento de forma tranquila mesmo.

Muitas vezes eu planejo sozinha a adaptação do conteúdo, [...] mas com o conhecimento dos professores eu explico o que eu quero fazer dentro daquele conteúdo (pesquisa de campo, entrevista, Rosa, 2022).

Apesar de todas afirmarem que não realizam os planejamentos em conjunto com o professor regente, percebemos que ainda existe um diálogo entre o professor regente e o professor de apoio durante os momentos de intervalos, horas atividades na escola,

[...] a gente conversa nos intervalos, nas horas atividades, até na hora do recreio mesmo a gente muitas vezes a gente conversa com o professor. E dentro da sala de aula quando ele está dando aula lá na regência dele a gente troca informações também. (O meu aluno ele tem muito comprometimento, então não tem como fazer um planejamento junto com o planejamento do professor. Ele é um aluno de nono ano, mas a sua habilidade de leitura e de escrita, sua habilidade cognitiva é muito comprometida. Então, o meu planejamento é diferenciado do dos professores regentes do nono ano (pesquisa de campo, entrevista, Violeta, 2022).

Outro fator interessante sobre não ser possível realizar o planejamento em conjunto podemos ver na fala de Margarida, que relata que, pela própria deficiência ser agravada de seu aluno isso seria um impeditivo. O que não seria uma verdade absoluta, pois os conhecimentos do professor regente contribuiriam sim.

O meu aluno ele tem muito comprometimento, então não tem como fazer um planejamento junto com o planejamento do professor. Ele é um aluno de nono ano, mas a sua habilidade de leitura e de escrita, sua habilidade cognitiva é muito comprometida. Então, o meu planejamento é diferenciado do dos professores regentes do nono ano (pesquisa de campo, entrevista, Margarida, 2022).

Nesse sentido, podemos analisar que a troca de conhecimentos entre os dois professores durante os planejamentos é de suma importância, para que se possa adotar estratégias para promover o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Marin e Braun (2013),

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades

do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (Marin; Braun, 2013, p. 53).

Essa falta de planejamento em conjunto entre professor regente e professor de apoio reforça que não existe, de fato o Ensino Colaborativo, ficando a cargo somente do professor de apoio o planejamento e a preocupação com a escolarização do aluno com deficiência intelectual, demonstrando assim uma fragmentação no processo de inclusão escolar reforçando assim a ideia de que o aluno com deficiência é de responsabilidade somente do professor de apoio. Nesse sentido, Vilaronga, Mendes e Zerbato, (2014) reforçam a importância da troca de conhecimentos entre esses dois atores para contribuir para o sucesso do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial e para os demais alunos.

Com relação ao planejamento prévio das atividades que serão trabalhadas com o aluno com deficiência intelectual, duas participantes da escola B disseram que sim, que realizam o planejamento prévio e 1 participante disse que às vezes e a outra participante que também é da escola A disse que não realiza planejamento prévio das atividades.

Olha eu não posso planejar as minhas aulas antes, porque eu não sei do planejamento do professor. E não sei o que o professor vai dar. Então eu espero o professor regente fazer, dar a aula dele e aí diante dessa aula eu pego essas atividades e vou explicar e adaptar para o meu aluno (pesquisa de campo, entrevista, Hortênsia, 2022).

A partir dessa pergunta de pesquisa podemos perceber em uma mesma rede de ensino existe diferenças de abordagens com relação ao planejamento prévio das atividades, as participantes da pesquisa que possuem alunos com maiores necessidades devido ao seu grau de comprometimento pela sua deficiência, ressaltam que é fundamental que o planejamento aconteça antes, mesmo que dependendo do dia seja necessário uma alteração nos seus planejamentos no momento da aula, pela necessidade que o próprio aluno demanda. Ao mesmo tempo, podemos perceber, na fala de Hortênsia que tem uma aluna com deficiência intelectual leve/moderada afirmar não ter como ela fazer um planejamento anterior,

já que não existe um ensino colaborativo, e com isso, ela não sabe quais os conteúdos e as atividades que os professores irão trabalhar em sala de aula.

[...] a gente planeja antes, mas muitas vezes a gente faz adaptações porque tem dia que o nosso aluno não tem condição de trabalhar o conteúdo que a gente planejou. Ele tem comportamento variado, dificuldades, está nervoso ou às vezes até fica meio doentinho, a gente não desenvolve, não sai o planejamento articulado. A gente vê a necessidade do nosso aluno, mas a gente tem um planejamento sim (pesquisa de campo, entrevista, Violeta, 2022).

É relevante ressaltarmos a importância do planejamento prévio das atividades para o aluno com deficiência, e quando percebemos que isso não ocorre, é preocupante, pois demonstra uma improvisação no processo de escolarização e assim uma despreocupação com o processo de ensino e aprendizagem. Além do planejamento ocorrer antes da aula, ressaltamos que ele também não pode ocorrer alheio e isolado, mas é preciso que ocorra um envolvimento entre professor regente e professor de apoio. É que preciso que a escola propicie esse momento de trabalho em conjunto, bem como forneça formação continuada que direcione o trabalho do professor de apoio e do professor regente para um trabalho coeso, com objetivos para o desenvolvimento do processo de educação do estudante da educação especial e de toda a turma. É o que podemos observar na pesquisa de Mendes e Vilaronga (2014),

[...] a literatura científica relacionada ao coensino, apesar de promissora, evidencia a necessidade de mais estudos sobre a colaboração entre o professor regular e o de educação especial nas escolas, bem como a preparação efetiva dos profissionais que atuam em Educação Especial (Mendes; Vilaronga, 2014, p.149).

Com relação aos recursos didáticos, todas as participantes da pesquisa disseram que nas suas unidades escolares possuem materiais didáticos que auxiliam no seu trabalho com o aluno com deficiência. Nesse sentido, podemos avaliar sobre a sala de recursos do AEE que contribui ao oferecer materiais diversificados e apropriados para o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência.

A escola tem vários recursos. A escola oferece livros, oferece jogos, tem computador para o aluno. Tem acesso a vídeos, então assim, em termos de recursos, nós temos bastantes recursos para dar uma aula diferenciada para o aluno, né? É eu acho que estamos bem nesse sentido (pesquisa de campo, entrevista, Margarida, 2022).

O que também pode ser confirmado na fala da professora Violeta, que afirma que a escola possui bom acervo de material para o atendimento de estudantes com deficiência na sua escola.

A escola oferece sim, portanto a gente tem um acervo muito bom de materiais didáticos que a gente trabalha para enriquecer nossas aulas. A gente usa o ábaco, a gente usa o alfabeto móvel, dominó das letras, dominó das frutas, vareta, blocos, com material dourado. São inúmeros os materiais que a gente tem, tem um acervo muito bom ali também (pesquisa de campo, entrevista, Violeta, 2022).

Com relação ao apoio didático por parte da gestão da escola, percebemos que as escolas participantes fornecem os materiais necessários, o que é algo positivo e importante para o êxito da educação inclusiva, o que corroborado por Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014), "a direção escolar deve ajudar a dar segurança aos serviços de apoio, prover suprimentos e recursos para o programa de sucesso, estando disponível para encontrar soluções para os problemas" (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 52).

Quanto a retirar o aluno da sala de aula comum, percebemos que existe dois cenários diferentes, na escola A os alunos permanecem na sala de aula comum, enquanto na escola B, os alunos ficam em uma sala de aula vazia com sua respectiva professora.

Como eu trabalho com aluno autista, ele é muito inquieto. Então ele não tem essa facilidade de ficar sentado por muito tempo dentro de uma sala de aula ou em qualquer ambiente que ele esteja. Ele é muito agitado. Então a gente acompanha os professores por exemplo o professor de português nas aulas de leitura, às vezes o professor leva para biblioteca. Às vezes o professor de educação física leva para quadra ou o professor leva para uma atividade diferenciada, então a gente está sempre nesses momentos, porque é uma oportunidade também que o Pedro tem de estar socializando com os colegas (pesquisa de campo, entrevista, Margarida, 2022).

O mesmo acontece com o aluno da professora Violeta, o seu aluno possui a síndrome do X- Frágil, que faz com que ele também tenha dificuldade de interação com outras pessoas, principalmente aquelas pessoas as quais não está acostumado a ter contato. No primeiro momento das minhas observações, notei que, quando eu me aproximava dele, ele parava de fazer as atividades e se escondia colocando a cabeça dentro da mochila vazia. Somente quando me afastei, e ele percebeu que eu

não estava mais prestando atenção nele, é que ele voltou a desenvolver as atividades. Esse cenário, das características da deficiência, nos leva a refletir sobre o respeito que devemos ter sobre cada indivíduo, que possui suas peculiaridades próprias. Não podemos passar por cima delas, obrigando-os a estar presentes dentro de uma sala de aula com os outros colegas, se o seu desenvolvimento será prejudicado. Acreditamos que seja importante respeitar o estudante, esperando que, com a prática social diária, em algum momento esses estudantes sentirão confortáveis para permanecerem em uma sala de aula comum. Analisamos que uma atitude imposta pelo professor de apoio ou pela escola poderá não contribuir e não trazer benefícios para a vida desses estudantes.

[...] o meu aluno, por exemplo, o Heitor, ele é praticamente, assim, atendido na sala do AEE. Porque ele mesmo não tem tolerância de ficar na sala com os meninos, então se a gente quer algum rendimento, alguma tarefinha que ele faça, a gente tem que trazer para sala do AEE (pesquisa de campo, entrevista, Violeta, 2022).

No entanto, na escola A quando é dia de prova, as professoras de apoio retiram as alunas para que elas possam fazer a prova na sala dos professores, com a justificativa de não atrapalhar os demais alunos no momento que elas precisam fazer a leitura da prova e efetuar alguma explicação.

Quando necessário, sim. Somente quando necessário. Para fazer leitura, às vezes tem que fazer leitura em voz alta para ela. Para poder explicar determinado conteúdo e os meninos estão fazendo alguma leitura silenciosa avaliativa dentro da sala aí eu não posso fazer aquela leitura é em voz alta dentro da sala porque atrapalharia os outros alunos. Aí eu retiro ela da sala, saio com ela, faço a leitura para ela com ela lá fora e depois volto e ela representa através de um desenho ou da escrita com riscos e rabiscos tendo em vista que ela não consegue fazer nem garatuja, devido a ser severo o quadro dela da microcefalia com o atraso mental, mas é feito sempre que necessário (pesquisa de campo, entrevista, Rosa, 2022).

Com relação a retirar ou não o estudante da sala de aula para realizar uma atividade, ou uma avaliação, assim como para ministrar uma aula, para ensiná-los, somos favoráveis ao que for mais benéfico para o estudante com deficiência. Não acreditamos que, em se tratando de inclusão, haja apenas um caminho, uma regra ou uma receita “de bolo”. Cada caso deve ser analisado individualmente, observando as necessidades e características de cada indivíduo e de sua deficiência, pois o importante é fazer o melhor para que seja alcançado o maior

desenvolvimento possível para cada estudante em cada caso específico.

A escola A não possui sala de AEE e a escola B possui sala de AEE, é notória a diferença na condução da educação especial na perspectiva inclusiva e as duas participantes da escola B dizem terem muito apoio da professora de AEE e a sala de recursos auxilia no trabalho delas, principalmente com o reforço escolar no contraturno. Já na escola A as participantes relatam acreditarem que a sala de AEE seria muito importante para ajudá-las em seu trabalho pedagógico, e gostariam muito de fosse implantada uma sala de recursos na sua unidade escolar.

Não aqui na minha escola não tem sala de AEE, eu acho até que devia ter, porque o tempo que eu passo com o aluno é pouco, então o AEE seria uma complementação desse tempo dessas atividades que ficam a desejar. Porque o nosso tempo aqui é pouco. Então eu acho que ia colaborar bastante. Só que tem outro entrave aí porque a maioria dos alunos eles trabalham na parte da tarde então eles não teriam tempo de estar indo para um outro período para sala de AEE porque eles trabalham a tarde (pesquisa de campo, entrevista, Hortênsia, 2022).

Na escola B, as professoras destacaram os benefícios da sala de AEE para contribuir com o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Inclusive, mencionaram que a professora de AEE e os professores de apoio que frequentam a sala de AEE contribuem com conhecimento, orientações e trocas de experiência para ajuda mútua no trabalho deles.

Possui sim a sala do AEE bem assim bem equipada e contribui, pois a gente tem assim um apoio muito bom tanto da coordenadora como de material didático, de material impresso, a gente precisa muito. Praticamente a gente trabalha mais com material impresso sempre. E a gente trabalha com esse material e a gente tem essa vantagem aqui que a gente pode usar.
[...] o atendimento no AEE acontece no contraturno, ele é atendido pela professora do AEE. É de grande valia porque com a professora de AEE ele interage com ela e às vezes a gente está trabalhando um conteúdo, a gente conversa, segue assim o conteúdo que a gente está trabalhando, como ela vai trabalhar e ela trabalha muito de forma lúdica, ajuda demais (pesquisa de campo, entrevista, Violeta, 2022).

A professora Rosa lamenta a falta por sua escola não possuir sala de recursos multifuncionais de AEE em sua escola. Ela acredita e ressalta que, com o apoio da sala de recursos de AEE, seria possível avançar para a execução de um trabalho colaborativo, contribuindo com a capacitação dos professores de apoio,

bem como dos professores regentes. Isso, em nossa visão, poderia sim contribuir com a formação de toda a escola para o que entendemos hoje ser uma educação de qualidade focada na perspectiva de uma educação inclusiva.

Então realmente não existe uma sala de recurso, uma sala para se trabalhar com o profissional do AEE. Se para que este trabalhe com os nossos alunos que necessitam da educação inclusiva aqui na escola e eu penso que faz muita falta sim. Porque falando-se em trabalho colaborativo articulado se na escola tem um grupo gestor bastante focado e acolhedor com o diretor, coordenadores e de professores, um grupo de professores regentes e de professores de apoio, todos unidos contando com mais uma equipe multidisciplinar pelo menos com a sala do AEE, o professor na sala de recursos esse aluno e todos articulados pra tentar ajudar o aluno da educação inclusiva para que ele consiga se desenvolver, mesmo apresentando limitações e deficiência ele consiga se desenvolver, consiga se socializar, consiga desenvolver uma ideia daquele que está sendo trabalhado seria ótimo. Para mim esse é o trabalho colaborativo. Onde quanto mais pessoas se tem se há condições de trabalhar e ajudar o aluno a representar a estruturação do pensamento dele de forma é positiva. Essa é a pedagogia de sucesso (pesquisa de campo, entrevista, Rosa, 2022).

O Atendimento educacional especializado é fundamental para que ocorra uma inclusão escolar de fato e as escolas que oferecem a sala de recurso de AEE pode demonstrar ser esse um apoio muito importante para complementar e suplementar a aprendizagem de sala de aula. Compreendemos ser muito importante que todas as escolas ofereçam mais esse recurso para os estudantes com deficiência intelectual. Segundo Pletsh e Oliveira (2012),

O AEE aliado às modificações institucionais que devem ocorrer no âmbito da escola e a atenção do professor no contexto da sala comum, possibilitarão aos alunos com deficiência intelectual a constituição de uma trajetória escolar inclusiva, junto com os outros e, ao mesmo tempo, o respeito às suas particularidades, com adequações no conjunto da proposta curricular, inclusive relacionadas à avaliação pedagógica (Pletsch; Oliveira, 2012, p. 5).

Quando perguntado sobre as participantes se sentirem aptas a fazer a adaptação curricular, todas disseram sim, mas que tinham dificuldades, demonstrando assim que, apesar delas se sentirem aptas, é possível assimilar que o que poderia estar faltando seria uma formação continuada nessa área. Outra observação que podemos fazer é que, mesmo tendo dificuldades em adaptação das atividades, as participantes dizem que compreendem a importância da adaptação,

pois não adianta darem a mesmas atividades se o estudante com deficiência não compreender e não conseguir realizá-las, ou seja, elas destacam que existe uma necessidade de trazer um conteúdo e uma atividade de acordo com a realidade e a necessidade individual de cada aluno dentro de sua deficiência. Vejamos os relatos da participante Hortênsia,

Sinto apta, mas tenho dificuldades porque nem sempre o que está na matriz curricular eles conseguem entender, então eu tenho que procurar ajuda eu tenho que buscar pesquisar para conseguir, eu pego uma atividade e vou ver de forma simples e que ele consiga fazer e entender para poder fazer as atividades dele. Bem simples porque não adianta eu colocar uma atividade que ele não vai dar conta que fez uma atividade que ele vai dar conta e entender. Eu não gosto de fazer só por fazer, eu busco pesquisar para eu conseguir fazer essas adaptações, mas que seja uma adaptação efetiva para ele conseguir fazer e entender (pesquisa de campo, entrevista, Hortênsia, 2022).

O que se percebe que acontece na maioria dos casos em que o professor diz que realiza a adaptação curricular é que, na verdade, ocorrem pequenos ajustes curriculares para facilitar que o estudante consiga realizar as atividades. O que mais ocorre na maioria das vezes são as adaptações de atividades partindo do mesmo currículo trabalhado para toda a turma da sala de aula comum, sem de fato existir a proposição de um currículo que seja capaz de desenvolver o processo de escolarização e aprendizagem desse estudante com deficiência. Ou ainda o que ocorre é a proposição de atividades infantilizadas, como pintar, desenhar, circular, contornar, recortar ou copiar. Nesse sentido, Pletsch e Glat (2012) demonstram em sua pesquisa,

As atividades escolares apresentadas para os alunos participantes dessa pesquisa e para seus colegas, de maneira geral – tanto no contexto educacional comum quanto no especializado –, consistiam, na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa) (Pletsch; Glat, 2012, p.199).

O papel de mediação do professor de apoio e professor regente é

fundamental para fomentar o processo de ensino e aprendizagem de modo que, a partir da prática social em que ele está inserido na dinâmica do dia a dia na escola e das relações que os rodeiam, desde as interações em sala de aula, no horário do recreio, em eventos da escola são importantes para auxiliarem nos processos de compensação, o que demonstra Vygotsky (1997).

[...] a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Esta ideia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (Vygotsky, 1997, p. 14).

Por isso, a importância da interação professor-aluno e aluno-aluno durante as práticas pedagógicas, pois os estudantes com deficiência intelectual precisam dessas interações e dos estímulos, para o seu desenvolvimento. Ressaltamos que essas interações e estímulos, nos quais a criança com deficiência é submetida em sua vida, ocorrem desde o seu nascimento no seio de sua família, que iniciam muito antes de seu ingresso na vida escolar e continuam ao longo de toda a sua vivência por meio de suas práticas sociais e culturais estabelecidas nos diversos momentos e locais sociais e culturais que ela é exposta. Segundo Pletsch (2014),

[...] as possibilidades de apropriação dos conceitos científicos e da cultura pelas pessoas com deficiência intelectual —especialmente aqueles que envolvem memória, criação, atenção, raciocínio lógico, interpretação, enfim as operações simbólicas como um todo — dependem das interações estabelecidas entre professor e aluno ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dos estímulos aos quais são expostos em seu contexto social e cultural. Portanto, para que as práticas escolares possibilitem aos alunos com deficiência intelectual desenvolver novas formas de funcionamento mental, as mesmas devem priorizar o ensino dos conceitos, seus significados e sentidos. Esse aspecto reforça a importância da mediação e das experiências de aprendizagem a que os sujeitos são expostos no ambiente escolar (Pletsch, 2014, p.16).

A ideia não é limitar a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, mas ter um ponto de partida a partir dos conhecimentos prévios e o estágio de desenvolvimento do estudante, para no momento da aula iniciar as atividades a partir de determinado conteúdo/atividade que ele seja capaz de realizar e iniciar um processo de desenvolvimento contínuo.

Então não é uma coisa fácil de fazer não. Mas eu parto do conhecimento que ele já tem. E da necessidade de ele assimilar esse conteúdo porque é a base de tudo. Não adianta eu pegar o conteúdo lá do nono ano e fazer as adaptações de forma que fique mais entendível para ele se ele não tem uma base lá do segundo e do terceiro ano por exemplo (pesquisa de campo, entrevista, Margarida, 2022).

O que é corroborado por Gasparin (2012) que ressalta a importância na prática pedagógica do professor partir do conhecimento prévio do estudante para só então introduzir novos conhecimentos, de modo que ele possa aos poucos ir se apropriando de novos conhecimentos,

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as “pré-ocupações” que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas (Gasparin, 2012, p. 14).

Com relação ao tipo de atividades adaptadas utilizadas, percebemos semelhança entre as duas participantes da escola A e as duas participantes da escola B, mas o que vai determinar é o tipo e o grau da deficiência, pois mesmo na escola A, a aluna da professora Rosa tem um grau maior de comprometimento do que a aluna da professora Hortênsia. Já na escola B o grau de comprometimento de ambos os alunos é semelhante.

Na matemática as equações de primeiro grau, os de segundo grau ele não consegue, contas mais simples com a ajuda do ábaco, em português, pequenos textos de interpretação às vezes não consegue fazer interpretação escrita, mas consegue fazer interpretação oral. Química é só mais fórmulas e a tabela periódica para eles estarem conhecendo, história e geografia eu leio para eles o texto, conto a história informalmente para que ele consiga entender alguma coisa e adaptar alguma coisa. (pesquisa de campo, entrevista, Hortênsia, 2022).

No caso da aluna da professora Hortênsia, que possui um grau leve/moderado de deficiência intelectual e ser alfabetiza, as atividades conseguem ter um nível maior de complexidade com relação a professora Rosa que acaba por

trabalhar atividades mais infantilizadas de pintura, riscos e rabiscos, contação de histórias infantis.

Já no caso da escola B, ambas as professoras trabalham de modo semelhante, com conteúdos de alfabetização, mas buscando também trabalhar o lúdico, pois os estudantes perdem muito a atenção e o foco durante a realização das atividades. Elas sempre afirmam que precisam sempre ter atividades diferentes para chamar a atenção dos alunos. Existe também uma preocupação com os avanços dos processos de socialização desses estudantes. Nesse sentido, Pletsch e Glat relatam, em sua pesquisa, que também observaram que existe uma constante preocupação com a aquisição de leitura e escrita, além da percepção da importância da socialização dos estudantes com deficiência por parte dos docentes em relação aos estudantes com deficiência intelectual,

Consonantes com a representação social do deficiente intelectual como incapaz de aprendizagens complexas superiores, as professoras parecem adotar uma atitude de pouca expectativa e exigência, aceitando “o pouquinho que eles fazem já está bom”, já que “pelo menos eles estão na escola se socializando”, conforme colocaram duas docentes em entrevista. Por outro lado, a preocupação com a aquisição da leitura e da escrita era uma constante nos relatos das professoras (Pletsch; Glat, 2012, p.200).

Nesse sentido, observamos que não existe uma grande expectativa para a aprendizagem de conteúdos considerados mais complexos, mas a aprendizagem de conteúdos considerados mais importantes como ler, escrever e a matemática básica.

4.2- Prática pedagógica do professor de apoio

Segue abaixo o quadro com a categoria de análise 2- Prática Pedagógica do professor de apoio, com as unidades de registro, de significação e de contexto, a partir das análises das entrevistas realizadas.

Quadro 2: Unidades de registro, de significação e contexto referente à segunda categoria de análise.

Categoria de análise: Prática Pedagógica do professor de apoio		
Unidades de registro	Unidades de significação	Unidades de contexto

Atividades trabalhadas	Atividades adaptadas	Alfabetização do estudante com D. I.
		Importância da adaptação das atividades para que se possa chegar ao processo de escolarização do estudante com D. I.
Recursos didáticos	Materiais de apoio	Os recursos didáticos para o trabalho pedagógico do professor de apoio auxiliam no processo ensino-aprendizagem.
		A falta de acesso a recursos lúdicos, jogos, pode prejudicar todo o processo de máximo desenvolvimento possível desse estudante
Cotidiano escolar	Inserção e participação do estudante com D I em sala de aula comum e na comunidade escolar.	Dificuldade de inserção do estudante nas atividades gerais da escola.
		Exclusão do aluno com deficiência intelectual em sala de aula comum x sala de aula para educação especial.
Sala de Recursos de AEE	Importância no processo ensino-aprendizagem.	Apoio à prática pedagógica do professor de apoio.
		Recursos especializados para educação especial.
	Atendimento Educacional Especializado.	Suplementa o processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante com D. I.

		A ausência da sala de recursos deixa de contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.
--	--	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Com relação a prática pedagógica, é possível observar uma importante preocupação com o processo de alfabetização, conforme demonstrado nas falas da professora Violeta,

A gente faz a interpretação de texto, por exemplo, com histórias em quadrinho, a gente adapta, às vezes a professora lá está trabalhando história em quadrinho, aí a gente pesquisa uma história em quadrinho que seja acessível para ele entender, para ele conseguir interagir, conseguir participar a gente faz adaptação, interpretação do texto, contagem de história, é lá no ábaco a gente faz as operações, adição, subtração a gente faz adaptação também. [...] Começa desde a coordenação motora. Desde a coordenação motora, entra pelas vogais, né? E encontros consoantes e vai seguindo, vai bem assim, bem praticamente assim tradicional porque não adianta eu colocar um conteúdo lá que ele não vai saber ler, não sabe escrever, não vai ter rendimento (pesquisa de campo, entrevista, Violeta, 2022).

As participantes da Escola B ressaltaram durante a entrevista que trabalham os processos de alfabetização no caso dos seus alunos que ainda não estão alfabetizados. Iniciam seus planejamentos desde o processo inicial de coordenação motora, alfabeto, encontros vocálicos e consonantais, além disso, utilizam recursos diversos para alcançar a alfabetização, ou seja a escolarização desses estudantes é vista como uma garantia de direitos de cidadania. Corroboramos com esse processo por acreditarmos ser necessário e fundamental partir do início, de onde está o desenvolvimento e o aprendizado de cada estudante com deficiência, pois acreditamos que esse ensino de conteúdos e conhecimentos básicos, ainda não adquiridos, seja de suma importância para que esse estudante com deficiência intelectual possa ter garantido o direito de ser escolarizado, para que ele possa exercer a sua autonomia e cidadania.

De acordo com Vygotsky (1983), as crianças com deficiência intelectual possuem um retardo em seu desenvolvimento, ocasionado pelo funcionamento

intelectual inferior à média e, por isso, não seguem o mesmo ritmo de aprendizagem que as crianças típicas. Isso não significa que essa criança não conseguirá se desenvolver, mas o seu desenvolvimento seguirá por um caminho diferente daquele percorrido pela criança sem deficiência, e também não se pode afirmar que esse desenvolvimento também será o mesmo. Ou seja, o desenvolvimento ocorre não no mesmo tempo que as demais crianças sem deficiência.

A gente, vê o nível de aprendizagem que ele tem e daí a gente dá sequência, faz um apanhado geral do que o menino sabe. Daí em diante. Olha a gente trabalha com computador, o Pedro ele tem muita dificuldade de ter alguma coisa que prenda a sua atenção. Nem o computador que toda criança gosta, ele dificilmente se fixa em alguma coisa ali. Mas a gente usa o computador com algumas atividades no computador, atividades impressas, atividades escritas, jogos, a biblioteca, né? Os livros com imagens. Então é isso que a gente trabalha (pesquisa de campo, entrevista, Margarida, 2022).

Quando se pergunta se as atividades são iguais ou diferentes do restante da turma as participantes da escola A, afirmam ser o mesmo conteúdo, mas as atividades são adaptadas, podendo mesmo ser uma atividade igual, mas com uma abordagem diversificada da atividade da turma dependendo da limitação da deficiência do estudante com deficiência intelectual.

[...] eu trabalho o mesmo conteúdo trabalhado na sala de aula só que as atividades são diferentes elas têm que ser adaptadas para o nível intelectual do aluno (pesquisa de campo, entrevista, Hortênsia, 2022).

O mesmo pode ser confirmado pela fala da participante Rosa, que detalha sobre como acontece na sua adaptação das atividades para a sua estudante. Como sua aluna possui deficiência intelectual mais agravada, o tipo de atividades que são possíveis de serem realizadas pela estudante são mais infantilizadas, utilizando de recursos mais lúdicos, utilizando imagens, abordando mais a concreticidade. Podemos observar que quando se trata de adaptação curricular e de atividades, o que é levado em consideração é o grau de comprometimento individual de cada estudante, por isso muitas vezes, não percebemos um padrão exato no processo de escolarização de cada indivíduo que possui deficiência intelectual, seja na mesma escola ou em escolas diferentes,

Por vez eu trabalho o mesmo conteúdo, mas usando metodologia diferenciada. Por exemplo, se é um texto que é para ler e interpretar, eu leio o texto, o mesmo texto para ela. Às vezes eu não leio o texto inteiro. Quando é um texto longo eu leio os trechos. Quando é um texto curto eu leio o texto todo porque é mais fácil dela poder ouvir. E depois eu coloco a aluna para fazer a leitura das imagens. [...] Quando é um texto muito longo eu substituo o texto longo por um texto curto, mas dentro do mesmo conteúdo e de forma mais infantilizada conforme a idade mental dela, porque a idade mental dela não é a mesma do que a dos outros. Aí eu vou e adapto aquele mesmo conteúdo para a idade, maturidade mental dela dentro da aprendizagem. Na maioria das vezes eu faço isso (pesquisa de campo, entrevista, Rosa, 2022).

Já na escola B as atividades e os conteúdos são diferentes do restante da turma, devido ao grau acentuado da deficiência e ao nível de desenvolvimento da aprendizagem. Os dois estudantes, apesar de estarem matriculados no 7º e 9º ano, ainda estão em processo de alfabetização.

[...] hoje eu trabalho atividades diferentes. Porque no início a gente percebeu que não tinha resultado trabalhar com atividades diversificadas, mas com conteúdo do ano que ele está. Então hoje eu o trabalho atividades diversificadas de acordo com o conhecimento que ele já tem (pesquisa de campo, entrevista, Margarida, 2022).

A professora de apoio Violeta ressalta a importância de se oferecer ao aluno com deficiência intelectual o desenvolvimento de atividades a partir das dificuldades que o estudante apresenta e da sua capacidade, não sendo necessário que seja o mesmo conteúdo da turma comum.

[...] as atividades são diferenciadas, totalmente diferenciadas porque o meu aluno não tem o nível que a turma tem. Então o que eu posso fazer é adaptar de acordo com a dificuldade dele, o que ele sabe, o que ele é capaz de produzir, mas assim, bem aquém do que está sendo trabalhado na turma que a professora está regendo. (pesquisa de campo, entrevista, Violeta, 2022).

Isso nos leva à reflexão, se uma inclusão escolar preocupada com a qualidade da aprendizagem poderia ser tratada dessa maneira, em que uma escola trabalha o mesmo conteúdo enquanto a outra escola trabalha conteúdos diferentes da série que o aluno está matriculado. O que nos leva a refletir qual escola está certa? Se é que existe nesse caso o certo ou o errado. É uma reflexão importante que precisa ser feita em se tratando da prática pedagógica da educação de pessoas

com deficiência intelectual. Refletimos que ao trabalhar o mesmo conteúdo ou as mesmas atividades da classe comum, nem sempre seria capaz de suprir as necessidades de aprendizagem desse estudante específico, pois do que adiantaria trabalhar o mesmo conteúdo, as mesmas atividades se não é essa a necessidade real daquele aluno?! O importante não seria que ele fosse capaz de aprender a ler, escrever e fazer operações matemáticas básicas? Para que ele possa garantir o seu direito a uma cidadania de verdade? Em que ele consiga tomar suas próprias decisões, trabalhar, estudar, cuidar do seu próprio dinheiro, ler uma placa ou cartaz etc.? O que é mais importante para a pessoa com deficiência intelectual, principalmente os casos leves e moderados?

Acreditamos sim que a escola é importante para acolher as pessoas com deficiência intelectual, para que possa ocorrer a visibilidade desses indivíduos por meio sim da socialização, mas também de uma aprendizagem de algo que possa contribuir com o desenvolvimento do máximo das potencialidades desses estudantes. Por exemplo, se o aluno tem 15 anos está matriculado no 9º ano, mas ainda não sabe ler e escrever, é preciso trabalhar essas habilidades. Não que os outros conteúdos não sejam importantes, mas é preciso respeitar o desenvolvimento de certas habilidades que poderiam ser importantes serem introduzidas para depois avançar em outros conteúdos mais complexos. Podemos perceber nas falas de muitas das participantes da pesquisa que ressaltam esse discurso refletindo do que adiantaria elas ensinarem química, física, matemática avançada se esse estudante ainda não sabe o básico para que ele possa avançar nesses outros conhecimentos sistematizados. Ou então, do que adianta termos aquele aluno copista, que está apenas repetindo a mesma imagem escrita na lousa, sem entender do que se trata.

Com relação ao processo avaliativo, todas as participantes relatam que avaliam o aprendizado do aluno com deficiência intelectual por meio de prova escrita, mas também avaliam diariamente os avanços no desenvolvimento e na aprendizagem do seu aluno.

Na fala da professora Hortênsia, percebemos que existe uma dificuldade que vem desde as aulas, pois como existe uma dificuldade real de adaptação curricular e como trabalhar atividades para o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes, isso também se reflete no processo avaliativo, pois ainda hoje na sala de aula comum o estudante com deficiência intelectual é exposto a conteúdos aleatórios de modo fragmentado, que não agregam conhecimentos importantes para

o dia a dia desse estudante. E o que acontece é que é feito uma cópia apenas para que seja cumprido o conteúdo daquele ano/série.

Olha, as provas eu tenho que adaptar todas. Mas tem umas matérias que eles não conseguem, muito difícil que é química, física, matemática, quando vem logaritmo, trigonometria é uma coisa muito difícil de fazê-los compreenderem. Então tem que ser uma forma bem simples, mas as provas dele são todas adaptadas, não tem sentido eu dar a mesma prova (pesquisa de campo, entrevista, Hortênsia, 2022).

No entanto, na Escola B, temos uma visão que se aproxima mais de um olhar para a totalidade que compreende o estudante com deficiência intelectual como um todo, dentro de um contexto que se avalia ele dentro dos pequenos progressos diários e não apenas o avalia dentro de uma avaliação escrita formal. Acreditamos que a avaliação do estudante público-alvo da educação especial precisa ser contínua e diária, utilizando de diversos instrumentos.

Olha, avaliação, se a gente for considerar só a parte de leitura e escrita, ela fica muito a desejar. O que a gente tem que avaliar é toda a conduta dele diária. O comportamento dele, né? De desde quando ele chegou aqui até agora, a gente avalia todo o contexto. Não tem como fazer uma avaliação com um instrumento só. Eu também utilizo a prova escrita, a avaliação oral, o ditado, mas não como um instrumento que eu dou um valor muito grande para ele. O que realmente, a gente observa no caso do meu aluno, é o desenvolvimento, a interação social, a participação, é a fala. É toda essa parte que antes ele não tinha, mas que é necessário, né? Para ele se interagir na sociedade (pesquisa de campo, entrevista, Margarida, 2022).

É importante salientarmos que avaliação dos estudantes com deficiência intelectual não pode ter os mesmos parâmetros de avaliação os demais estudantes da turma que não possuem deficiência. Nesse sentido, Almeida (2016) destaca que,

Em muitos casos o aproveitamento destes alunos é considerado insuficiente, pois é tomado pela comparação com o aproveitamento do aluno sem deficiência e não a partir de uma avaliação do próprio crescimento do aluno com deficiência intelectual que, devido a esta deficiência, apresenta limitações acentuadas para aprender, principalmente os conteúdos de leitura e escrita, tão valorizados no ambiente escolar (Almeida, 2016, p. 160).

A avaliação do estudante PAEE precisa ser contínua e diária valorizando os avanços conquistados no seu processo de escolarização.

4.3- Significação e desafios da função de professor de apoio

Segue abaixo o quadro com a categoria de análise 3- Significação e desafios da função de professor de apoio, com as unidades de registro, de significação e de contexto, a partir das análises das entrevistas realizadas.

Quadro 3: Unidades de registro, de significação e contexto referente à terceira categoria de análise.

Categoria de análise: Significação e desafios da função de professor de apoio		
Unidades de registro	Unidades de significação	Unidades de contexto
Papel do professor de apoio	Responsabilização total do processo de escolarização do estudante com D I	Falta ou pouco apoio e interação entre professor de apoio e professor regente no processo de escolarização do estudante com D.I.
	Auxiliar o professor regente no processo de escolarização do estudante com D. I	Compreensão que o processo de escolarização não é apenas do professor de apoio.
Papel da família	Papel da família no apoio ao trabalho do professor de apoio.	Auxiliar no contexto familiar na busca por atendimentos de cuidados médicos, psicológicos, fonoaudiológicos etc.
		Apoio nas atividades da escola em casa e a presença do aluno no contraturno na sala de AEE.
		Incentivo necessário ou falta de incentivo da família no processo de aprendizagem do estudante com D. I
Educação Inclusiva de qualidade	Envolvimento de todos os atores do processo.	Desafio desenvolver o Ensino Colaborativo nas escolas.

		Inclusão não é apenas a socialização
		Acreditar que o estudante com DI é capaz de aprender com as devidas adaptações.
Desafios de ser professor de apoio	Valorização profissional do professor de apoio	Crença de que a escolarização do estudante D. I é de responsabilidade única do professor de apoio
		Falta de apoio dos professores regentes.
		O professor de apoio pega para si a responsabilidade pelo êxito escolar do aluno com deficiência intelectual, se desdobrando sozinho para alcançar os objetivos.
	Divergência entre teorias e a prática da educação especial na perspectiva inclusiva	Progressos e retrocessos durante o processo ensino-aprendizagem.
		Falta de apoio da família
		Acolhimento dos alunos com deficiência por toda a comunidade escolar.
Importância de se estabelecer uma equipe interprofissional para auxiliar nas demandas dos estudantes com D.I e para os estudantes sem deficiência.		

		Professores de apoio estão sendo substituídos gradativamente por profissionais de apoio que não trabalham a perspectiva da escolarização, mas dos cuidados diários.
Autorreflexão sobre o seu trabalho.	Acreditar ter uma boa execução do seu trabalho	A prática e os desafios enfrentados foram capazes de capacitá-los
	Se esforçar, mas ainda ter dificuldades	Falta de capacitação e apoio pedagógico.
	Pontos positivos e negativos do trabalho segundo a educação inclusiva	O professor se desdobra para conseguir escolarizar esse aluno da educação especial inclusiva. A inclusão é algo novo e ainda encontra resistência de alguns professores e servidores.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Com relação ao papel do professor de apoio na escolarização do estudante com deficiência, as participantes sentem que conseguem cumprir o seu papel apesar das dificuldades enfrentadas, foi possível observar que todas as professoras se dedicam e se esforçam para alcançar êxito no processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual, trazendo para si a responsabilidade pela educação dos seus respectivos alunos. Às vezes chegam a demonstrar certa frustração quando ocorrem os chamados retrocessos, que é quando o professor ensina determinado conteúdo e passado um tempo, o estudante esquece e é preciso voltar atrás e retomar o mesmo conteúdo, é o que podemos ver na fala da professora Hortênsia:

Olha a gente tenta cumprir o nosso papel, eu tive uma aluna, ela não lia nada ela saiu lendo só que quando veio a pandemia ela esqueceu tudo, depende muito do grau de deficiência do aluno, você ensina, ensina, mas passa um pouco, ele esquece, ele tem que ter

continuidade daquele trabalho em casa ou em outro local. E isso nem sempre acontece. Eu acho que a família, tem que ter um tempo de voltar na escola em um período com a sala de AEE, ou a família complementar, mas isso não acontece eles chegam nessa fase de ensino médio e os pais antes de terminar o ensino médio colocam eles para trabalhar. E quando eu cobro, como eu cobrei da mãe, da minha aluna, ela fala assim, para mim a escola é passageira é só para ela ter o diploma ela precisa aprender uma profissão para vida para ganhar dinheiro porque ela não vai me ter a vida inteira então a escola passa a ser segundo plano não é prioridade mais a prioridade é o emprego e ter uma profissão (pesquisa de campo, entrevista, Hortênsia, 2022)

Outra questão bastante recorrente na fala das participantes da pesquisa é a falta de apoio da família no processo de escolarização dos estudantes PAEE, que quase nem sempre acontece. As famílias nem sempre compreendem as necessidades educacionais dos filhos, de acompanhamentos interdisciplinares de especialistas na área de saúde de modo geral. Observamos que quando os filhos atingem a idade de entrarem no mercado de trabalho, existe muitas vezes uma preponderância das famílias em buscarem um trabalho, e a escola se torna secundária, ou seja, se for preciso fazerem uma escolha se manter os filhos trabalhando ou estudando, o trabalho geralmente, será o escolhido.

A questão da falta de capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual não está apenas imbuída no imaginário dos professores e da comunidade escolar, mas também na maioria dos casos os pais também não acreditam que os filhos terão um aprendizado satisfatório. Sendo assim, seria mais viável que eles aproveitassem o tempo que estariam 'perdendo' na escola para trabalharem, ganharem o seu dinheiro e ajudarem nas despesas da família.

Bom, eu penso que o papel do professor de apoio para o aluno da educação inclusiva que apresenta limitações e deficiência intelectual, ele tem que ser o papel de mediador que vai auxiliar, que vai ajudar o professor regente, os dois juntos articulados vão focar, planejar e ajudar esse menino, [...] para que esse aluno da inclusão consiga se desenvolver conforme a sua potencialidade, a partir dos seus limites, respeitando as suas limitações. [...] que ele possa se desenvolver, se sentir abraçado, se sentir incluído dentro da escola, dentro da sala de aula e dentro do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ele pode ver o mesmo conteúdo de forma diferenciada junto com os meninos no mesmo dia, na mesma hora, no mesmo momento daquele conteúdo. Não se trabalhando um conteúdo diferente, mas tendo aquele mesmo conteúdo, porém de forma adaptada para ele. Só vai ocorrer inclusão se for assim porque se for para o aluno simplesmente fazer igualzinho os outros da regular, fazer sem a ajuda de um professor, sem um mediador que vai ajudar ele a participar também, a interagir de forma participativa junto com os

outros, então não vai ocorrer inclusão ou então não trabalhar nada e deixar ele sem fazer nada, aí vai alienar o aluno (pesquisa de campo, entrevista, Rosa, 2022).

Desse modo, podemos compreender o processo de escolarização da pessoa com deficiência como um momento que precisa ser experienciado dentro da perspectiva inclusiva, pois o desenvolvimento escolar se constitui a partir da prática social cotidiana. Nesse sentido, Pletsch (2014) afirma que,

[...] sobre a formação dos conceitos científicos durante o processo de escolarização chamamos a atenção para a importância de sua compreensão a partir do entendimento das relações e especificidades presentes na elaboração dos conceitos cotidianos. Entendemos que os conceitos cotidianos se constituem nas experiências diárias e nas relações com os outros (Pletsch, 2014, p.15).

É necessário ressaltar que a educação inclusiva não consiste em apenas incluir o aluno em escola regular, mas em fornecer instrumentos para que se possa acionar os processos compensatórios, por meio da mediação do professor regente e professor de apoio, atendimento em sala de AEE, entre outros. Isso nos leva a refletir se as escolas brasileiras conseguem ofertar todos esses instrumentos para a inclusão escolar.

Nesse sentido, Vygotsky (2021) alerta que não basta somente classificar a criança com deficiência intelectual a partir dos sintomas, características, defeitos de maneira isolada, mas é preciso considerar os processos compensatórios no desenvolvimento e comportamento da criança. Segundo Vygotsky (2021),

O princípio básico para o estudo da criança com retardo mental é a tese de que todo defeito cria estímulos para a compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança retardada não pode limitar-se a estabelecer o grau e a gravidade da insuficiência, mas deve incluir, necessariamente, a consideração dos processos compensatórios (Vygotsky, 2021, p. 112).

Ainda hoje, se tem o discurso de professores e da sociedade que não acreditam que as pessoas com deficiência intelectual sejam capazes de aprender e a escola é apenas um local de socialização. Além disso, esse discurso tem sido presente nas famílias de estudantes com deficiência intelectual que por não acreditarem no desenvolvimento dos seus filhos secundarizam o papel da escola, o que muitas vezes pode ser evidenciado pelo aumento do índice de desistência da

escola principalmente no Ensino Médio, em que os estudantes deixam a escola para trabalhar, ou desistem da escola por não perceberem um resultado esperado, por observarem que as atividades realizadas na escola não demonstram de fato contribuírem para aquisição de conhecimento, por muitas vezes serem atividades infantilizadas, ou pela economia de recursos financeiros pelos gastos em levar o filho à escola diariamente, e pela escola não ser mais uma prioridade para a família.

O que prejudica de fato o processo de desenvolvimento das potencialidades desse estudante. Segundo Plestch, “[...] para o alunado considerado deficiente intelectual não se prevê práticas pedagógicas para a aprendizagem formal de conceitos e conteúdos escolares, dada a crença em sua ineducabilidade” (Pletsch, 2014, p.12). Lopes (2010) ressalta que os fatores que contribuem à evasão escolar são múltiplos, variados e diversificados, mas o desempenho da escola também é um fator de evasão; oposto a isso, há alunos que evadem por não se sentirem desafiados e estimulados.

Outra importante observação que destacamos foi a questão médica, pois as participantes demonstram compreender que os avanços e sucesso da escolarização dos estudantes com deficiência intelectual dependem muito da compreensão da família com relação a questões referentes à saúde, ou seja da necessidade do estudante realizar acompanhamento médico, de psicólogo, de fonoaudiólogo, de medicalização nos casos necessários, os benefícios de se realizar terapias extracurriculares como, por exemplo de equoterapia, natação, esportes, etc. Em alguns casos seria necessário até mesmo um acompanhamento do Serviço Social para atendimento das múltiplas expressões da questão social inseridas no seio de muitas famílias com filhos que possuem deficiência. Com isso, refletimos e apoiamos que a escola fizesse a contratação de equipes multidisciplinares (assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo etc.) para atendimento e acompanhamento da família e dos estudantes com deficiência. Vejamos a fala de Margarida no excerto abaixo:

O papel do professor de apoio é extremamente importante. Porque são crianças que realmente precisam de um auxílio extra. Não tem como colocá-las dentro de sala de aula junto com os demais colegas e trabalhar a rotina de uma sala de aula como os professores regulares fazem. Agora cumprir o papel da gente, a gente se esforça. A gente tenta, mas a gente percebe que não depende só da gente. E no caso do aluno especial depende muito da família, no sentido da família está percebendo a real dificuldade do aluno, do seu filho, a necessidade de realmente levá-lo a médicos especializados, de ter apoio com fonoaudiólogas. Então, de ter uma atividade física, seja

uma natação, seja algo extra. Então, para o nosso trabalho ele teria um melhor resultado se a família tivesse imbuída desse conhecimento. Eu acho que falta também conhecimento e aceitação da família e esse apoio no sentido de estar encaminhando o aluno para especialidades que poderiam contribuir muito com o nosso trabalho aqui em sala de aula (pesquisa de campo, entrevista, Margarida, 2022).

Em se tratando dos pontos negativos e positivos na inclusão escolar e sugestões para a melhoria da escolarização do estudante com deficiência intelectual na unidade escolar de trabalho das participantes, elas demonstraram que a inclusão escolar no olhar delas existe muito mais pontos positivos do que negativos e que as melhorias precisam acontecer principalmente na questão do ensino colaborativo que ainda não ocorre da maneira que deveria ocorrer, apesar de a equipe escolar ser unida, acolher e colaborar com a inclusão dos estudantes PAEE.

Bom, de positivo eu sinto que o grupo gestor, os professores, regentes e a maioria dos professores de apoio além de serem bastante acolhedores a equipe é bastante colaborativa, bastante unida tudo ser muito planejado, muito articulado para se desenvolver os alunos tanto da turma regular quanto os da educação inclusiva, e os alunos também da própria sala são muito esclarecidos e também abraçam a inclusão para receber os alunos que apresentam algum tipo de deficiência. [...] Agora a parte que eu penso que é negativa é porque apesar da gente querer muito trabalhar a inclusão, ainda é muito novo e a gente ainda está aprendendo. E alguns resistem. Não são muitos. São poucos os que ainda resistem. [...] Tem que fazer um trabalho de forma colaborativa, fazer de forma articulada, para que realmente o espaço escolar ele se torne uma oficina de conhecimento de produção de conhecimentos de qualidade, de forma a se encaminhar para pedagogia do sucesso. Caso contrário, se não tiver toda essa articulação união de equipe, esse querer de respeito pelo diferente. Não vai ocorrer, então vai se transformar numa pedagogia do fracasso e não é isso que a gente quer para educação (pesquisa de campo, entrevista, Rosa, 2022).

Pletsch e Glat (2012), em sua pesquisa sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual, demonstraram que ainda exista uma resistência de gestores e professores, com relação à escolarização dentro do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual em turmas comuns. Essa resistência é muito maior em relação aos alunos com deficiências físicas ou sensoriais, muitas vezes essa resistência pode ser justificada pela falta de formação e conhecimentos dos docentes para trabalhar a educação especial na perspectiva inclusiva, já que ainda existe uma compreensão que a inclusão escolar é apenas muita forma de criação de

experiências de socialização, pois ainda está concebido na sociedade que a pessoa com deficiência intelectual não será capaz de aprender.

Os resultados obtidos nas investigações vão ao encontro de dados de pesquisas anteriores sobre a temática e mostram a grande resistência por parte de gestores e professores para a inclusão desses alunos em turmas comuns, mais até do que para outras condições como deficiências físicas e sensoriais.[...] Sem minimizar as dificuldades inerentes à falta de formação ou conhecimentos dos docentes, é preciso levar em consideração a supervalorização das habilidades cognitivas presente nas concepções dos educadores que torna esses sujeitos, em suas percepções, inelegíveis à aprendizagem formal (Pletsch; Glat, 2012, p.198).

Já a participante Margarida ressalta que, de pontos positivos ela considera a devolutiva que recebe do próprio aluno dentro das suas perspectivas de avanços no processo de ensino e aprendizagem, dentro da capacidade individual desse estudante, ela percebe um desenvolvimento dentro da deficiência desse estudante, que cada avanço no desenvolvimento traz alegria para o professor de apoio. Ela considera como algo negativo a regressão na aprendizagem, em que em muitos momentos acontece avanços e ao mesmo tempo ocorre os retrocessos dessa aprendizagem, ela explica que em muitos momentos precisa alterar os planejamentos, por não poder avançar o conteúdo devido às constantes perdas e esquecimentos de conteúdos já ensinados que precisam ser retomados para só então avançar novamente. Margarida considera isso como um desafio ao trabalho do professor de apoio.

Ela ressalta ainda, a falta de profissionais colegas de trabalho para ajudarem no trabalho dos professores de apoio e a falta de equipes interdisciplinares por acreditar ser primordial para auxiliar o trabalho dos professores, apoiando o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e de todos os outros alunos. Ela cita o exemplo de episódios de violência que ela enfrentou com seu aluno, em situações em que ele fica agressivo. Segundo Vygotsky, podem ocorrer reações diferentes, como a criança com deficiência compensar as dificuldades com agressividade ao meio social no qual está inserida. Podemos ver um exemplo concreto no caso de uma criança surda: “Pode aparecer nela uma irritabilidade, obstinação, uma agressividade elevada para com outras crianças; ela se esforça, com meios práticos, por recuperar o que sua insuficiência lhe subtraiu” (Vygotsky, 2021, p.129).

Então olha os pontos positivo é que os alunos nos dão para a gente um “feedback”. As vezes a gente espera uma coisa maior, mas nem sempre vem, porque assim, às vezes a gente enquanto professor está voltado para um aluno que desenvolve todas as suas habilidades, que tem condições de desenvolver todas as suas habilidades normalmente, mas dentro de caso do aluno com deficiência a partir da capacidade e da competência deles. Eles desenvolvem sim e cada pequeno progresso, cada pequeno crescimento. A gente fica feliz com o resultado.

Assim, o planejamento da gente é muito um vai e volta, sabe como que é? Você caminha um pouquinho hoje, aí te mostra um progresso, aí amanhã você pensa que vai dar uma continuidade. Mas aí de repente você tem que voltar já ao seu planejamento com uma estratégia diferente, um trabalho diferente, um planejamento que você já tinha trabalhado. Mas isso não é um ponto negativo é um desafio enquanto professor de apoio sabe? É um desafio muito grande ao trabalho. Trabalhar com aluno especial é diferente.

E agora eu acho que a maior dificuldade é a quantidade de colegas para nos ajudar no trabalho. Precisava de uma quantidade maior de professores, de pessoas para trabalhar junto comigo. Me ajudar porque assim, por exemplo, Pedro mesmo tem um comprometimento muito grande. Ele tem uma reação de violência. Então ali tem hora que então a gente precisa de um respaldo profissional maior. De vários profissionais e também de pessoas que trabalham com competências múltiplas. Ter uma equipe multidisciplinar na escola é o ideal, não só para nós professores de apoio, até para os alunos ditos normais que hoje tem apresentado dificuldades socioemocionais muito grandes. Essa equipe multidisciplinar na escola, esse profissional dentro de sua área ajudaria muito no nosso trabalho (pesquisa de campo, entrevista, Margarida, 2022).

As professoras de apoio participantes da pesquisa, ao mesmo tempo que demonstram as dificuldades e os desafios da profissão, também conseguem demonstrar uma esperança no sentido de esperar que a educação inclusiva seja capaz de transformar a vida dos estudantes com deficiência e demonstram consciência da importância do papel de cada uma na vida escolar e social e demonstram acreditar que seja possível que com esforço e dedicação, seja possível que ocorra o aprendizado na vida desses estudantes.

Acreditamos na educação inclusiva e que seja possível um aprendizado e um desenvolvimento na vida de cada estudante que possui deficiência intelectual, mas para isso ocorrer é importante o apoio do Estado em políticas públicas educacionais que abarquem investimentos na área de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Quanto ao ponto positivo é que quando o professor de apoio trabalha com os alunos, eles conseguem aprender, eles têm aprendido. Ponto negativo é que na escola onde eu trabalho, falta professor de apoio. Nós temos hoje atualmente profissional de apoio administrativo. Mesmo assim elas ainda apoiam os alunos e são poucos profissionais para atender os alunos que nós temos com dificuldades. Principalmente os alunos portadores do transtorno do autismo. Eles não podem ficarem sozinhos e até mesmo as vezes têm dificuldade na interpretação e precisa de ajuda e nós não temos. Portanto essa é a minha crítica. Depende muito do nosso governo. (pesquisa de campo, entrevista, Violeta, 2022).

Há de se salientar que no período o qual foi realizada a pesquisa na escola B, foi possível observar que ainda ocorria a itinerância, em que o professor de apoio atende vários alunos em diferentes turmas, ou seja, em um horário está com um aluno em uma turma, no outro horário a ele sai e vai para outra turma atender outro aluno assim por diante. E é sobre isso que a participante Violeta nos destaca como um ponto negativo, que depende do governo de como a educação especial na perspectiva inclusiva é conduzida. A itinerância fragmenta a educação do estudante com deficiência, como o professor de apoio vai selecionar quais os momentos mais importantes e é possível de atender cada estudante. Isso resulta na perda de qualidade na educação especial. E cada vez mais é reforçando a ideia de inclusão por meio da socialização e não focada na escolarização. Percebemos que essa fragmentação e precarização do ensino por meio do trabalho itinerante, demonstram que, o pouco para o estudante com deficiência intelectual já é considerado muito no que se diz respeito a sua aprendizagem, haja vista que historicamente essas pessoas eram consideradas menores e incapazes, de modo que os sistemas educacionais acabavam por inferiorizar as suas capacidades de desenvolvimento, escolarização e inserção social. Nesse sentido, Glat e Freitas (2002) ressaltam que

[...] as pessoas portadoras de deficiência funcionam em um nível muito mais baixo de autonomia e inserção social do que seria permitido por sua condição orgânica, por terem sido tratadas a vida toda como pessoas dependentes e incapazes de participar do convívio social (Glat; Freitas, 2002, p. 18).

Dessa forma, ao realizar pesquisas com os professores de apoio à inclusão escolar, compreendemos que esses são protagonistas das suas práticas e da sua própria formação, na defesa do trabalho colaborativo e da garantia de direitos a todas as pessoas com vistas à inclusão e emancipação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar as práticas pedagógicas de professores de apoio e a inclusão escolar na escolarização de estudantes com deficiência intelectual matriculados nas escolas regulares nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na cidade de Catalão-Goiás.

Foram selecionadas duas escolas para que pudéssemos vivenciar seu cotidiano escolar, acompanhando o trabalho pedagógico de quatro professoras de apoio e seus respectivos alunos, em que pudemos observar, analisar e refletir tudo que engendra o objeto de pesquisa, analisando a partir de um referencial teórico escolhido.

Durante a pesquisa, constatamos que todas as professoras de apoio são efetivas, possuem nível superior em Pedagogia, com pós-graduação, com cursos de aperfeiçoamento na área de educação especial, e todas demonstram ter conhecimento e habilidade durante a condução do seu trabalho. Sendo que essa nem sempre essa é a realidade das escolas brasileiras, que em muitos casos os professores de apoio na verdade são estagiários ou contratados de ensino médio, que demonstram um despreparo durante o seu trabalho, o que não acontece com essas quatro professoras que possuem vasta experiência em sala de aula.

Observamos que não existe uma prática pedagógica única entre todas as participantes, a condução do processo de ensino e aprendizagem ocorre de diferentes maneiras dependendo do nível e grau da deficiência intelectual. No entanto, é notável que existe um envolvimento de todas as participantes para cumprir o seu papel da melhor maneira, mesmo que em nenhuma escola tenha um envolvimento dos professores regentes. As professoras de apoio abraçam para si a causa da inclusão escolar e se desdobram para proporcionar o melhor para o aprendizado do estudante com deficiência intelectual.

Foi importante perpassar pelos momentos históricos que a educação especial se inseriu ao longo da história, desde a segregação em que os indivíduos com deficiência intelectual foram excluídos da sociedade passando desde a concepção de deficiência pelo modelo místico/caritativo, no qual era considerado um castigo ora uma benção ter um membro da família com deficiência intelectual. Seguindo pelo movimento de integração, que se inseria na concepção do modelo médico baseado na cura ou reabilitação, e por fim, perpassamos pelo modelo social de deficiência,

com os fundamentos de barreiras e acessibilidades, agora já inseridos no movimento de inclusão social e inclusão escolar.

Perpassar por todos esses momentos da história da educação especial foi de suma importância, pois, a partir do momento que nos encontramos socialmente, em que a deficiência não é mais considerada um entrave na vida de uma pessoa com deficiência, é possível compreendermos que é um direito que essas pessoas estejam matriculadas nas escolas regulares e tenham o seu direito inalienável a uma escolarização de qualidade, que possa contribuir para a garantia de um direito de cidadania, que é estar inserido nos diferentes cenários sociais. Esses momentos históricos nos auxiliaram a compreender de modo amplo o contexto histórico em que a educação inclusiva esteve inserida desde o início para partirmos no nosso momento atual.

A política da educação ainda caminha a passos lentos quando se diz tudo o que é preconizado nas legislações de educação especial e podemos perceber que os governantes sempre buscam retroceder aos direitos já conquistados, sempre com o intuito de reduzir gastos públicos. O cenário de precarização da educação especial, a contratação de estagiários ou profissionais com ensino médio sem nenhuma formação especializada em educação especial é uma realidade, e é lamentável que isso ainda venha ocorrendo nos dias de hoje.

Percebemos que não existe uma preocupação com o planejamento prévio realizado entre esses dois professores: o regente e de apoio. Os planejamentos e as atividades são feitos somente pelo professor de apoio e apesar de se falar que o PAEE é acolhido por colegas, funcionários, professores, é possível perceber que no processo de ensino e aprendizagem, esse acolhimento não ocorre, pois durante as aulas, é possível observar que os professores regentes não realizam interações com o estudante com deficiência intelectual. O trabalho pedagógico ocorre isoladamente, somente entre professor de apoio e o estudante com deficiência intelectual. Ainda hoje, não se percebe uma preocupação com o planejamento prévio das aulas, como ocorre em uma das escolas pesquisadas, que relatou que as vezes não se faz o planejamento, pois elas não têm acesso ao planejamento do professor regente e não sabem qual o conteúdo o professor vai trabalhar, dando a ideia de improvisação, o que pode prejudicar a qualidade do ensino.

Nesse sentido, faz-se necessário que possamos oferecer um ensino colaborativo dentro da educação inclusiva, entre professor regente e professor de

apoio, de modo que os conhecimentos de ambos possam ser trabalhados de modo articulado, e as responsabilidades sejam divididas.

Nas duas escolas pesquisadas, percebemos que existe uma diferença no trabalho das participantes no que tange à inclusão escolar. Na escola A, os alunos estão diariamente inseridos na sala de aula comum de sua turma, aprendendo os mesmos conteúdos da turma, mas de modo adaptado para a realidade do aluno. Na escola B, os alunos atendidos permanecem em uma sala de aula vazia cada um com sua professora de apoio. Sabemos que é muito importante essa interação entre professores regentes e alunos com deficiência e alunos sem deficiência e nesse caso essa interação social só acontece no recreio, aulas de educação física, na sala de AEE, em eventos coletivos da escola.

A princípio, refletimos que esses alunos isolados em uma sala de aula estariam tendo prejuízos de uma prática social intensa, mas conhecendo a fundo cada caso analisado dentro da totalidade é possível compreendermos que devido à deficiência acentuada, ambos os alunos até o presente momento frequentavam escolas especiais, não eram alfabetizados, tinham contato com poucas pessoas o que refletia no comportamento e relacionamento com muita gente em uma mesma sala, o que acabava por prejudicar o aprendizado deles e dos demais alunos.

Acreditamos que a inclusão escolar precisa ser compreendida como algo flexível, na busca para o melhor para cada indivíduo dentro de suas especificidades. Por isso, não podemos apontar qual escola está certa ou errada na condução da inclusão escolar, não existe uma receita de bolo, é preciso que se analise cada caso individualmente e se proponha a melhor maneira de conduzir o processo de escolarização de cada estudante com deficiência. As professoras de apoio relataram que, quando esses estudantes da escola B chegaram na escola, nem momentos coletivos eles aceitavam participar, e aos poucos estão evoluindo e hoje já conseguem e aceitam estarem em atividades coletivas, mas ainda não dentro da sala de aula comum. Esse processo é lento, mas contínuo, e poderá em algum momento ser alcançado. O importante é não desistir.

Quando pensamos sobre o processo de aprendizagem, nos questionamos qual seria o ideal ensinar o mesmo conteúdo, porém adaptado ou ensinar o que o aluno precisa aprender já que ele não é alfabetizado, também não podemos afirmar taxativamente qual metodologia de cada escola está certa ou errada. Compreendemos que não basta ter uma inclusão de faz de conta e seguir um modelo preestabelecido

nos manuais dos governos, se o aluno está, por exemplo, no nono ano e ainda não lê, nem escreve. O que realmente é importante para que se possa garantir o direito a uma escolarização com eficiência, eficácia e que seja efetiva.

Não podemos nos alimentar de uma educação que, ao invés de contribuir com o desenvolvimento do máximo das potencialidades de cada estudante que necessita de um acompanhamento especializado de um professor de apoio, subestime a capacidade de aprendizagem e permanência como no princípio das escolas especiais que apenas ensinava os cuidados diários, artesanato, desenho e pintura ou até mesmo passar o dia fazendo bolinha de papel crepom para depois colar em uma ficha de desenho. Os avanços romperam com a ideia de “ineducabilidade”, ou seja mostraram que os estudantes com deficiência intelectual são capazes de aprender, no seu próprio tempo, que na maioria das vezes não é o mesmo tempo do seu ano/série em que ele está matriculado. Por isso, muitas vezes, é importante recuar e buscar um aprendizado que seja realmente eficaz e contribua para a vida desses estudantes que tanto precisam de estímulos diários, auxílio de profissionais que entendam de educação especial, e junto dos professores regentes encontrem o caminho que esse aluno individualmente precisará percorrer em busca do seu aprendizado.

Salientamos que, na deficiência intelectual de modo geral, existem muitos níveis e graus, por isso, não existe um padrão a ser seguido, cada caso precisa ser analisado dentro de suas especificidades.

Sugerimos que as secretarias de educação invistam em formação continuada sobre Ensino Colaborativo, não só para os professores de apoio, mas para os professores regentes e toda a escola, pois o aluno com deficiência é de responsabilidade de toda a escola e também a implantação de sala de recursos de AEE para complementação ou suplementação da educação dos estudantes público-alvo da educação especial.

É preciso que superemos todos os nossos preconceitos, e acenemos para uma só perspectiva, sem analisar o todo, a pergunta que sempre deveria ser feita é o que é o melhor para esse estudante com deficiência intelectual, o que tem mais resultado a inclusão total ou parcial. O que nós defendemos enquanto movimento de inclusão escolar, é que as pessoas com deficiência tenham o direito de matrícula e permanência nas escolas regulares, de modo que possam ter visibilidade socialmente, mas a partir dessa frequência, que cada caso a escola possa ter a liberdade de de-

envolver um plano de atendimento para cada caso específico, que cada aluno tenha acesso a um professor de apoio diariamente que possa atendê-lo de modo multidisciplinar com os demais professores, que tenha a formação adequada para atender esse estudante, que respeite as condições da própria deficiência, mas busque sempre a estimulação o avanço do desenvolvimento desse aluno, que cada escola possa oferecer um atendimento no contraturno na sala de recursos de AEE equipada com material de qualidade e com o professor de AEE. Além disso, que possa se oferecer atendimentos especializados como médico, psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, entre outros.

Sabemos que o caminho para uma inclusão escolar que consiga estabelecer todos os princípios de excelência como deveria ser ainda está longe de ser alcançado, e para que isso ocorra, é importante que os diversos segmentos da sociedade como a escola, a família, as autoridades políticas se unam para que se busquem que as escolas ofereçam as condições necessárias para que possamos ter, de fato, uma inclusão escolar que garanta qualidade e que possa ser emancipatória, e que possa proporcionar oportunidades a quem dela necessita. A inclusão não pode ser vista como uma caridade, mas um direito conquistado.

Desse modo, é preciso ressignificar o papel do professor de apoio e compreender que ele tem enorme importância, e impacta diretamente na escolarização dos estudantes com deficiência. No entanto, ele não pode estar inserido nesse contexto como sendo o único responsável pela educação de estudantes com deficiência intelectual. É um conjunto de fatores importantes para que consigamos ter realmente uma educação inclusiva, que possa romper as barreiras que a deficiência limita, por meio das acessibilidades proporcionadas por meio do Ensino Colaborativo, formação continuada, com políticas públicas, investimentos públicos, com recursos e aquisição de materiais didáticos e paradidáticos, investimentos na contratação de profissionais com formação superior em pedagogia e educação especial, pagamentos de bons salários. Somente com investimentos tanto no setor financeiro e humano conseguiremos, um dia, alcançar uma educação inclusiva que seja capaz de derrubar as barreiras e garantir a plena cidadania.

Foi possível observar, por meio das entrevistas e da observação participante, que, apesar dos problemas e dificuldades que ainda encontramos na educação inclusiva, a falta de apoio, muitas vezes da própria família com relação às necessidades de atendimentos extras, de profissionais interdisciplinares (médico, psicólogo,

fonoaudiólogo, equoterapia, natação etc.), as participantes da pesquisa são professoras de apoio envolvidas no processo de ensino e aprendizagem que buscam trabalhar da melhor maneira possível para que os estudantes com deficiência possam ter êxito em sua formação escolar. Elas demonstraram que, mesmo sem o apoio do professor regente, elas vestem a camisa da educação inclusiva e se propõem a trabalhar de modo que aquele estudante consiga aprender, que sejam capazes de ler, escrever, aprender os conteúdos.

Apesar de muito se falar das falhas, da educação inclusiva, no estado de Goiás até 2022, ano que realizamos a pesquisa, esse era o modelo de educação inclusiva na rede Estadual de Educação, contando com o papel dos professores de apoio. Entretanto, a partir de janeiro de 2023 houve uma grande mudança se extinguindo a figura do professor de apoio em troca do profissional de apoio que é o responsável apenas pelos cuidados diários de alimentação, higiene, sem se envolver no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, houve um grande prejuízo e retrocesso para a educação inclusiva no estado de Goiás.

Nesse sentido, foi possível verificar que o professor de apoio à inclusão impacta diretamente na vida do estudante com deficiência intelectual e contribui de forma significativa para que ocorra a sua escolarização dentro de um ambiente com educação inclusiva.

Essa pesquisa não pretende ser conclusiva acerca dessa temática, mas ela poderá subsidiar e contribuir com avanços em novas pesquisas, contribuindo para ampliar os estudos sobre as práticas pedagógicas e o impacto da atuação profissional de professores de apoio na escolarização de estudantes com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5. Porto Alegre: Artmed. 2013. 976 p.

ALMEIDA, R. V. de M. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Goiás, 2016.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

ANDRADE, W. P. de O., CONCEIÇÃO, J. T. da. Práticas educacionais em instituições de Educação Especial no estado de Sergipe (1962-1987) Políticas e práticas de Educação em museus ibero-americanos. **Cadernos do CEOM**. 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/5845>. Acesso em: 19/03/2023.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 59- 76, maio-ago. Edição Especial. 2011.

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

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 15-35.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão**. 2012. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2012

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar

como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2020, v. 26.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: 2009.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004. 353 p.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos – Brasília: 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e de outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL, **Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013^a

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: EDUC, 2011.

CAMACHO, O. Atenção à diversidade e Educação Especial. In: STOBAUS, C.; MOSQUERA, J. (Orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação In-clusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CAPELINNI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares.** Araraquara, SP: Junqueira& Marin; Brasília, DF: CAPES- PROESP. p. 104-112.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, n. 26, 2005.

COMTE, Auguste. **Coleção: Os Pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. Movimento: **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.

COSTA, M. A. da; COSTA, M. de F. B. da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CHRISTO, S. V.; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/ coensino/ bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019

CUNHA, E. Marcos históricos da educação inclusiva. In: CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca-Espanha, 1994.

DIAS, S. de S.; O., M. C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, June 2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, v.7, n.1/2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>

DUARTE, N. **VIGOTSKI e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (2 ed. rev. e ampl.). Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n115, p.139-154, jul.2001.

DUQUE, L. F. **O agente de inclusão escolar no apoio aos alunos com deficiência intelectual**: Um estudo em escolas municipais de São Paulo. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009

FAVARO, N. G. **Pedagogia histórico-crítica e sua estratégia política**: fundamentos e limites. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DELPRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação**, UFSM, Santa Maria, n.29, p. 1-7, 2007.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Revista Lutas sociais**. São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul.-dez. 2013. Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>>. Acesso em: 10.jan.2023.

FREITAS, A. DE O. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2013.

GATELY, S. E.; GATELY, F.J., Understand coteaching components. **The Council for Exceptional Children**, v.33, n.4, p.40-47, 2001.

GARCIA, R. M. C. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23 n. 3, p. 7-26, 2016. DOI 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-110, jan./mar. 2013.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**, 5. ed. rev., 2. reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GLAT, R. e FREITAS, R. C. **Sexualidade e Deficiência Mental: Pesquisando, Refletindo e Debatendo sobre o Tema**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Revista em Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356.2007. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678> Acesso em: 08 de mar de 2023.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Eduerj, 2012. (Série Pesquisa em Educação)

LAGO, D. C. **Reflexos da Política Nacional de Inclusão Escolar no Município-Polo de Vitória da Conquista/Bahia**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, 2010.

LARA, P. T. **Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente**. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". 2017.

LOPES, N. Como combater o abandono e a evasão escolar. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/como-combater-abandono-evasao-escolar-falta-alunos-abandono-acompanhamento-frequencia-551821.shtml>>. Acesso em: 25 maio 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.19, n.41, p. 1-28. 2019.

MARTINS, S. **O profissional de apoio na rede regular de ensino**: a precarização do trabalho com alunos da Educação Especial. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

MENDES, E. G. *Breve histórico da educação especial no Brasil*. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, E. G. *Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Eds.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural. 2017. p. 60- 83.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr, 2014.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação. *In*: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. DE; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs.) **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MUNIZ, J. D. **Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa**. 2019.131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2019.

NETO, A. S. A. Legislação e política educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 725-734, 1995.

NETO, A. C. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual**: uma ação de formação continuada na escola. 2019, 167 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. *In*: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual** – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SME/DOT, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. *In*: PLETSCHE, M.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. de; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual: questões sobre a prática docente. *In*: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. DE; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs.) **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Editora PUC, Goiás, p. 93-99, 2010.

PERES, R. C. N. C. **O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Rev.Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan/abril. 2012.

PLETSCH, M. D. **Educação Especial e inclusão escolar**: problematizando a relação entre políticas, práticas curriculares e processo de ensino aprendizagem. 2d, Rio de Janeiro, 2013.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. Políticas De Educação Inclusiva: Considerações Sobre A Avaliação Da Aprendizagem De Alunos Com Deficiência Intelectual, **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Florianópolis/SC V.10, n. 2, 2014.

Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/277564334_POLITICAS_DE_EDUCACAO_INCLUSIVA_CONSIDERACOES_SOBRE_A_AVALIACAO_DA_APRENDIZAGEM_DE_ALUNOS_COM_DEFICIENCIA_INTELLECTUAL Acesso em: 20/01/2023

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da Deficiência Intelectual. *In*: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. DE; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs.) **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública [on line]**, v. 22, n.49/1, p. 295-304, 2013. doi: <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v22i49/1.916>

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf Acesso em: 26 fev. 2023.

RIBEIRO, G. F.; LIMA, T. de S., SANTOS, M. C. Inclusão escolar em Feira de Santana: caracterização da prática pedagógica. *In: SANTOS, E. S. dos et al. (Orgs.) Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.* Salvador: EDUFBA, 2009.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão - **Revista da Educação Especial**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em: 10 abril 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 12 ed., Campinas: Cortez/Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. Saberes implicados na formação do educador. *In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.) Educação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.* São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, nº 1, jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2015. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40)

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, R. H. dos R. Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para a Educação Especial Brasileira. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, número 58, p. 78-89.

SILVA, M. F. da. *et al.* **Educação Inclusiva: uma visão diferente**, 2.ed- Editora da UFRN, Natal/RN, 2004.

TASSINARI, A. M. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019 159 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo/ SP: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo. 2011. p. 103-118.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1983.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução de C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n.11, p. 23-36, 2008. (Trabalho original publicado em 1933).

VIGOTSKI, L. S. El niño ciego. In: VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87. (Obras escogidas, tomo V).

VYGOTSKY, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 01-22, 2018.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da pessoa anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKI. L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI. L. S. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución, 2012. v. 3. p. 09- 340 (Trabalho originalmente publicado em 1931).

VYGOTSKI. L. S. (2014). Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI. L. S. **Obras Escogidas II: Pensamiento y lenguaje**. Conferências sobre Psicología. Madrid,

Espanha: Machado Grupo de Distribución, 2014. v. 2. p. 9- 348. (Trabalho originalmente publicado em 1934).

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 9 de julho de 2022.

ZANELLA, A. V. **Vygotski: contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: UNIVALI, 2001.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 97-110, 1994.

ZANELLA, A. V. **Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e conceito de zona de desenvolvimento proximal** (2 ed. rev. e amp.). Itajaí: Editora Univali, 2014.

WERNECK, Claudia. *Modelo médico x modelo social da deficiência*. In: **Manual da mídia legal**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS- REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE APOIO E A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS ESCOLAS REGULARES DE CATALÃO-GO”, sob a responsabilidade da pesquisadora “Luciana Matos Cândido Vieira”. O objetivo dessa pesquisa é apreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de apoio na perspectiva do ensino colaborativo impactam no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. E ainda: indicar as diretrizes e indicadores do ensino colaborativo no que tange à construção de práticas pedagógicas de professores de apoio à inclusão; observar a organização do ensino na Rede Estadual de Educação de Catalão-Go em vista da escolarização do aluno com deficiência intelectual; reconhecer e refletir sobre as concepções e práticas de professores de apoio em vista do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Informações importantes sobre a pesquisa:

A pesquisa acontecerá em duas escolas estaduais de Catalão que possua alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e contará com a participação de professores de apoio à inclusão, que serão escolhidos a partir dos critérios de inclusão na pesquisa: aceite do convite e consentimento para participação na pesquisa, atuar como professores de apoio em nas escolas estaduais selecionadas na cidade de Catalão (GO), pertencer ao quadro docente efetivo da Secretaria Estadual de Goiás- regional de Catalão (GO).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Luciana Matos Candido Vieira quando fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará os professores atuantes nas escolas selecionadas, localizadas em Catalão -GO.

Realizaremos observações participantes para análise e apreensão do fenômeno do objeto de pesquisa dentro de sua totalidade, a partir da inserção no cotidiano escolar vivenciado pelos participantes da pesquisa dentro do lócus pesquisado. Faremos entrevistas semiestruturadas em dias e horários previamente agendados de acordo com a disponibilidade dos professores, serão gravadas digitalmente e após a transcrição será totalmente desgravada. Em nenhum momento você será identificado. Ao citar o depoimento utilizaremos códigos alfanuméricos. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes, no entanto, a pesquisadora tomará todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfanuméricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise.

Nesse sentido, haverá o compromisso da pesquisadora com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme aqui declarado. Os benefícios estão diretamente relacionados ao avanço das pesquisas na área pesquisada contribuindo assim para melhorias na educação especial na perspectiva inclusiva. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Acreditamos que realizar uma pesquisa que considere os professores como sujeitos-participantes contribua para a reflexão sobre a sua prática docente, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho; além de propiciar a reflexão sobre sua prática de trabalho, contribuindo assim, para futuras pesquisas nessa área do conhecimento. Além disso, nos comprometemos em compartilhar as análises construídas a partir da pesquisa, pois acreditamos que a devolutiva possa contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como a atribuição de novos significados à própria profissão docente.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Luciana Matos Candido Vieira (64) 98151-5940 Endereço acadêmico: Bloco H - Sala 02 Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário - CEP 75704-020 Fone: (64) 3441-5300 vinculada a Unidade Acadêmica Especial de Educação da UFCAT.

Rubrique ou assine seu nome dentro do parêntese das opções que você autoriza ou não:

(_____) Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

(_____) Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

(_____) Declaro ciência de que as entrevistas semiestruturadas serão gravadas e transcritas para a obtenção de dados, autorizo o uso de imagem e de voz.

(_____) Declaro ciência de que as entrevistas semiestruturadas serão gravadas e transcritas para a obtenção de dados, não autorizo o uso de imagem e de voz.

(_____) Eu autorizo a transcrição literal de minhas falas expressas durante a entrevista nos resultados finais da pesquisa.

(_____) Eu não autorizo a transcrição literal de minhas falas expressas durante a entrevista nos resultados finais da pesquisa

Obs.: Orientar o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,

.....,
 abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE APOIO E A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS ESCOLAS REGULARES DE CATALÃO-GO”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável “Luciana Matos Candido Vieira” sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
PROFESSORES DE APOIO**

Roteiro de Entrevista Semiestruturada
Pesquisa: A prática pedagógica do professor de apoio e a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual das escolas regulares de Catalão-GO.
Pesquisador: Luciana Matos Candido Vieira
I- Dados do participante:
1.1- Nome: _____
1.2-Data de Nascimento: _____ / _____ / _____ Idade: _____
1.3- Sexo: _____
1.4- Formação Inicial: _____
1.5-Possui Pós-graduação em Ensino Especial: () sim () não. Qual? _____
1.6-Possui algum tipo de pós-graduação, () sim () não. Qual: _____
1.7-Possui cursos na área de Educação Especial, () sim () não Quais: _____ _____ _____
1.8-É professor efetivo: () sim () não
1.9-Trabalha há quanto tempo nessa escola: _____
1.10-Há quanto tempo está atuando como professor de apoio: _____

1.11-Quem são seus alunos com deficiência intelectual e quais as suas respectivas deficiências?

1.12-Você recebeu algum tipo de formação continuada para trabalhar como professor de apoio? () sim () não

1.13- Como você gostaria de ser identificado (chamado) na pesquisa?

II- Concepção de inclusão escolar

2.1- Como acontece na prática a inclusão escolar dentro da sua unidade escolar?

2.2- O aluno com deficiência intelectual é acolhido ou excluído por colegas, professores regentes e funcionários? Comente.

2.3- O que você poderia destacar de positivo e negativo na inclusão escolar na sua escola? Quais seriam as suas sugestões para melhorar a inclusão escolar dentro de seu local de trabalho?

III- Ensino Colaborativo

3.1- Você sabe o que é Ensino Colaborativo/ Coensino? Comente.

3.2- Você juntamente com os professores regentes realizam um ensino colaborativo? Vocês trabalham de modo articulado e colaborativo?

3.3- Vocês e os professores regentes fazem os planejamentos das aulas juntos? Professor regente e professor de apoio se comprometem e dividem as responsabilidades juntos com relação a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? Comente.

3.4- Destaque como é a sua relação com os professores regentes?

IV- Prática Pedagógica

4.1- Você realiza planejamento de suas aulas anteriormente das aulas ou no momento da aula decide o que vai trabalhar com o aluno com a deficiência?

4.2- Caso você tenha um aluno com deficiência intelectual que não saiba ler e escrever, qual é o seu procedimento? Você realiza um trabalho de alfabetização?

4.3- A escola oferece recursos didáticas para o seu desenvolvimento do seu

trabalho com os alunos com deficiência intelectual? Se sim, quais? Qual as suas sugestões?

4.4- Durante as aulas você retira o aluno da sala de aula para ensiná-lo em outro local (Ex.: biblioteca, sala de informática ou sala de AEE) ou para dar uma volta pela escola? Comente.

4.5- A sua escola possui sala de recursos de atendimento educacional especializado (AEE)? Ele contribui com a escolarização? Ele apoia o seu trabalho de que maneira? Ou se sua escola não possui sala de AEE, como você acha que ele seria importante para auxiliar no seu trabalho e na escolarização dos alunos com deficiência intelectual?

V-Adaptação Curricular

5.1- Você se sente apto para realizar a adaptação curricular? Como você realiza a adaptação curricular para os alunos com deficiência intelectual?

5.2- Quais os tipos de atividades adaptadas você desenvolve para os estudantes com deficiência intelectual?

5.3- Você trabalha as mesmas atividades que estão sendo trabalhadas para o restante da turma ou adapta, mas utiliza o mesmo conteúdo ou trabalha atividades diferentes com relação ao que é trabalhado para os demais alunos? Comente.

VI- Processo de avaliação

6.1- Com relação à avaliação do estudante com deficiência intelectual, como ela acontece? Quais críticas e sugestões você daria para ajudar a melhoria do processo de avaliação?

VII- Representatividade do professor de apoio dentro da unidade escolar

7.1- Em sua opinião, qual é o papel do professor de apoio na escolarização dos alunos com deficiência intelectual? Você considera que consegue cumprir esse papel? O que você acha que deveria melhorar na sua prática pedagógica?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Roteiro de Observação Participante
Pesquisa: A prática pedagógica do professor de apoio e a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual das escolas regulares de Catalão-GO.
Pesquisador: Luciana Matos Candido Vieira
I- Estrutura Física da Escola
<p>1-Localidade das escolas que compõem o universo desta pesquisa;</p> <p>2- Tamanho do Espaço Físico e quantidade total de alunos e de alunos público-alvo da educação especial matriculados nestas escolas;</p> <p>3- Características do espaço escolar, tipo de construção, adequações dos espaços físicos para a atendimento dos alunos público-alvo da educação especial;</p> <p>4- Temperatura, luminosidade e ventilação das salas comuns, se existe sala de recursos multifuncionais;</p> <p>5- Disposição das mesas, carteiras, armários na sala de aula;</p> <p>6- Aspectos referentes à decoração como ilustrações, cartazes e outros nas paredes;</p> <p>7- Quantidade de funcionários e público atendido: alunos, professores, professores de apoio, professores do atendimento educacional especializado, funcionários da limpeza, coordenação, direção e administração;</p>
Ambiente de Aprendizagem
<p>Na sala de aula comum observar:</p> <p>8- A organização da sala, buscando identificar as marcas da organização destes espaços;</p> <p>9- A decoração da sala de aula tendo em vista a produção do conhecimento e o letramento dos alunos com deficiência e sem deficiência;</p> <p>10- A interação entre o profissional de apoio e professor regente da sala de aula no intento de reconhecer;</p> <p>11- A concepção de práticas de ensino destes profissionais;</p> <p>12- A forma de organização das atividades da sala de aula;</p> <p>13- A relação entre a atividade programada para a turma e as atividades</p>

programadas para os alunos com deficiência intelectual. (Adaptação? Redução? Mesma atividade)

14- A parceria entre o professor regente e o profissional de apoio.

15- A interação entre professor regente / alunos; profissional de apoio / alunos;

16- O aluno realizou as atividades independentemente a partir da orientação dada?

17- O aluno realizou as atividades com ajuda?

18- Que mediação foi realizada?

19- Quem fez a mediação?

20- Que instrumentos foram utilizados para a realização da mediação?

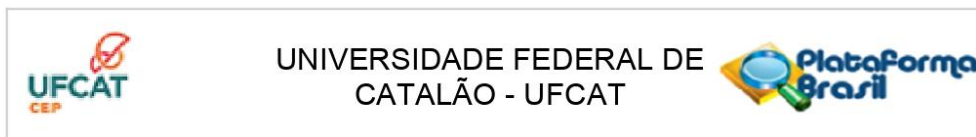
21- Quem realizou a mediação?

22- A atividade realizada era a mesma do restante da turma ou era adaptada ou era diferente do restante da classe?

23- Os professores regentes e professor de apoio realizam planejamento e adaptação curricular em conjunto?

24- Como ocorre a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual? Existe interação entre o aluno, o professor regente, os colegas e funcionários? Ele realmente é incluído pela turma?

ANEXO - Parecer do Comitê de Ética da UFCAT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: SUJEITOS, POLÍTICAS E CONTEXTOS

Pesquisador: Dulcéria Tartuci

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 60714122.6.0000.0164

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.057.233

Apresentação do Projeto:

O Protocolo de pesquisa CAAE: 60714122.6.0000.0164, de terceira versão, intitulado "Formação de professores e práticas educativas: sujeitos, políticas e contextos", e submetido em 11/04/2023, tem como pesquisadora principal Dulcéria Tartuci, como pesquisadoras e pesquisador assistente Altina Abadia da Silva, Maria Marta Lopes Flores e Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva, e como pesquisadoras e pesquisadores participantes: Adriana dos Santos Prado Sadoyama, Altina Abadia da Silva, Ana Paula Soares de Oliveira, Andrea Del Larovere, Bruna Ferreira Generali Aquino, Celsineide Mendes, Claudia Tavares do Amaral, Dayanne Cristina Moraes de Deus e Oliveira, Debora Carla de Souza Carvalho, Debora Jacob Neto Barbosa, Gesilane Alves de Oliveira, Gessiene Soares dos Santos, Izaelen da Cruz Jacinto Borges, Janaina Cassiano Silva, Joaquim de Assis Souza, Karoline Rosa de Araújo, Katia Alves de Oliveira, Katia Silene da Silva, Leonardo Pereira Santa Cecília, Lucas Weilor Batista Leite de Paula, Luciana Matos Candido Vieira, Manoel Soares de Aragão, Márcia Macêdo Costa, Maria Marta Lopes Flores, Maria Paula Machado, Millene Stefanne Rocha, Mirelle Cristina Goncalves, Nadia Carvalho Arcenio Fraga, Nayara Fernandes Alves, Noelia Alves Pereira da Costa, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Priscila Gervásio Teixeira, Ruthyele Barbosa de Jesus, Samara Cristina Machado, Simone Alves dos Reis Santana, Simone Aparecida Borges de Araújo, Tatielle Esteves de Araújo Tristão, Thamires Ferreira Generali Bernardes, Vania Rocha de Oliveira, Wanessa Ferreira Borges Resende, Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva, Wellington Rodrigues dos Reis Edmundo. Trata-se de projeto de pesquisa

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação/UFCAT. As informações elencadas abaixo nos campos “Apresentação do projeto”, “Objetivos da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram obtidas dos seguintes arquivos: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 11/04/2023, e Projeto_Modificado.pdf de 11/04/2023.

Introdução:

“ Nos cursos de formação de professores a relação teoria e prática não é um debate recente e tem ocorrido com frequência, mas em geral, é no âmbito da prática profissional e dos estágios curriculares obrigatórios que esta discussão é ampliada. A articulação teoria e prática vem sendo compreendida na correlação entre pesquisa e ensino, nas dinâmicas de execução da residência pedagógica, do Pibid e dos estágios curriculares obrigatórios. É necessário que haja a integração de fundamentos e conteúdos das disciplinas com as situações da prática durante todo o percurso formativo, de forma a propiciar aos futuros professores a vivenciarem situações concretas da sala de aula em articulação aos conhecimentos teórico práticos. Conforme Líbano (2011, p. 93-94), “é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”, o que “significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular”. Esta perspectiva de formação se vincula, conforme Pimenta (2012, p. 80), na concepção dialética na qual teoria e prática são o núcleo articulador da formação do profissional e são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada, consequentemente ninguém se tornará profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. Todavia, ninguém se tornará profissional somente por ação mecânica, repetitiva e limitada ao próprio contexto, logo, a ação do estagiário ou do residente não se reduz a observar os professores em aula e imitá-los, sem uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada pela realidade social em que o ensino se processa, pois é como experiência pedagógica, que ela contribuirá para diminuir a distância entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. Nesta perspectiva, o documento de 1999, elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, instalada através da portaria Sesu/Mec. 146/03/98, apresenta uma compreensão da prática pedagógica em que são consideradas três modalidades, sendo a primeira instrumento de integração e conhecimento do aluno com a

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso. Ela não é vista como tarefa individual de um professor, mas configura no trabalho coletivo como fruto de seu projeto pedagógico, em que todos professores responsáveis pela formação participam, em diferentes níveis, da formação teórico-prática de seu aluno. Ela possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo e permite a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades. A segunda modalidade de prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teórico-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional. E, por fim a terceira modalidade de estágio, destinada à iniciação profissional, deve ocorrer junto às escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um "sabe fazer" que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica. As modalidades podem ser concomitantes, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o desenvolvimento do curso. o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura pautará em uma perspectiva formativa, que considera a dimensão técnica e a diversidade metodológica como condições para o aperfeiçoamento da prática profissional, mas vinculada ao domínio amplo e profundo do conhecimento histórico-social no espaço da sala de aula, com uma formação direcionada para a compreensão crítica do cotidiano escolar, em seus aspectos institucional, administrativo, pedagógico, humano e cultural. O exercício da práxis institui condições materiais de ensino - de prática profissional - e de análise na prática/sobre a prática - analisando, refletindo, afirmando e negando os processos de ensino e aprendizagem em busca de compreensão teórica e ressignificação da prática pedagógica. Sendo assim, partimos do pressuposto, que os programas de formação, seja o Pibid ou Residência Pedagógica podem concorrer para desafiar professores orientadores, professores preceptores e futuros professores/estudantes à superação da dicotomia teoria e prática e a assumirem posições críticas e reflexivas de "intelectuais críticos e transformadores" (GIROUX, 1997), nas experiências formativas voltadas para a profissionalização docente em estreita relação com as escolas públicas da educação básica. Somados ao desafio de aproximar teoria e prática, os registros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registra que há 2,2 milhões de docentes na educação básica e a maior parte deles atuam no ensino fundamental (62,6%), no qual se encontram 1.383.833 docentes, entre estes os que atuam nos anos iniciais: 84,2% têm nível superior completo (80,1% em grau acadêmico de licenciatura e 4,1% de bacharelado) e 10,6%

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAE



Continuação do Parecer: 6.057.233

têm ensino médio normal/magistério, o que significa que 5,2% tem nível médio ou inferior, registra ainda que, de 2015 a 2019, houve um crescimento de 8,2%, subindo de 71,9% para 80,1% o número de docentes com curso superior - licenciatura. Todavia, os dados demonstram que de forma geral, as regiões Norte e Nordeste e parte da região Centro-Oeste possuem um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada (INEP 2020). No ensino médio, os menores percentuais de formação adequada foram constatados no Mato Grosso e Bahia, enquanto Amapá, Paraná e Rio de Janeiro se destacaram positivamente. Além disso, os dados do INEP de 2019 da região Centro-Oeste registram que ainda é pequeno o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área: no ensino fundamental: 63,7 (74,4 nos anos iniciais e 50,2% nos anos finais); ensino médio: 50,7%. Estes dados demonstram a demanda de formulação de políticas que contribuam para a melhoria desta realidade brasileira, da região Centro-Oeste e goiana. A partir destes dados, é possível problematizar a relação que se estabelece entre acesso à educação básica, o número de matrícula e os projetos e ações de formação no âmbito da educação superior, seja na graduação ou pós-graduação. Portanto, estes dados corroboram para justificar a relevância do projeto. A partir da docência em disciplinas vinculadas a formação de professores, a participação em programas e em projetos de formação inicial e continuada de professores e em projetos de investigação sobre os processos formativos e as práticas educativas é que levantamos algumas indagações: A participação em estágios e em programas de formação (Pibid, Residência Pedagógica e outros) podem concorrer para desafiar professores orientadores, professores preceptores e futuros professores/estudantes à estabelecerem relação teoria e prática e a assumirem posições críticas e reflexivas de intelectuais críticos e transformadores, nas vivências formativas voltadas para a profissionalização docente em estreita relação com as escolas públicas da educação básica? Os estágio e programas de formação de professores podem concorrer para o estabelecimento da relação entre a universidade e a escola de educação básica, entre os diferentes sujeitos participantes da escola, da universidade e da comunidade escolar? As ações e programas de formação contribuem para realização de ações que tenham sustentabilidade no trabalho pedagógico dos próprios docentes, que estarão imersos na realidade da educação básica? As vivências de pesquisa e de ensino como pesquisa no processo de formação de professores tem se constituído temas de investigação? Quais diretrizes e ações desenvolvidas no âmbito da formação vêm configurando a prática educativa (práxis) dos futuros professores? Estes programas e ações contribuem para elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores e para formação continuada daqueles que estão em efetivo exercício da docência? As

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcae.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAE



Continuação do Parecer: 6.057.233

práticas educativas vivenciadas na escola repercutem (ou deveriam) nos processos formativos de professores? Quais práticas educativas têm sido desenvolvidas nas escolas de educação básica? A formação de professores e as práticas educativas têm contribuído para inclusão dos alunos público alvo da educação especial? Partindo deste contexto e destas indagações é que delimitamos o objeto de investigação do presente projeto, a saber: “A formação de professores e as práticas educativas, a partir de sujeitos, das políticas e dos contextos da educação superior e de educação básica”. A pesquisa será realizada no Centro-Oeste, mais especificamente em Goiás e na região do triângulo mineiro, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped e Anfope nos seguintes municípios Goiânia, Pires do Rio, Ipameri, Hidrolândia, Morrinhos, Caldas Novas, Uberlândia”.

Hipótese:

“Que a formação de professores tem repercutido nas práticas educativas, a partir dos sujeitos e das políticas tanto na educação básica como no ensino superior”.

Metodologia Proposta

“Na intenção de captar os vários elementos constitutivos da configuração das políticas, contexto e práticas de formação docente nas diferentes instituições e seguintes municípios Goiânia, Pires do Rio, Ipameri, Hidrolândia, Morrinhos, Caldas Novas, Uberlândia, “com o objetivo de construir um corpus satisfatório, esgotar as pistas capazes de fornecer informações interessantes”, realizaremos uma pesquisa de abordagem qualitativa e multimétodo, que contemplará a pesquisa bibliográfica, documental, de campo com ênfase descritiva e a pesquisa-ação colaborativa em uma perspectiva emancipatória, que serão realizadas em uma perspectiva histórico cultural. Por esta razão, os instrumentos de coleta de dados abrangerão: os aportes teóricos, documentos, questionários, observações, entrevistas semiestruturadas (individuais ou coletivas), grupos focais e/ou sessões reflexivas. A pesquisa envolverá várias etapas e em cada uma delas será realizada uma revisão bibliográfica, para a compreensão da formação de professores e das práticas educativas a partir dos sujeitos, políticas e contextos, como a legislação, o estágio, o Pibid e o Residência Pedagógica e outras instâncias formativas, bem como o contexto da prática pedagógica. Outro delineamento de pesquisa a ser adotado para responder ao objetivo é a análise documental. Para tanto, iniciamos por buscar responder o que é pesquisa documental, o que para diferentes autores não é uma tarefa fácil e para tentar responder vários deles se remetem ao apontado por Houaiss (2008, p.260) “documento: 1. declaração oficialmente reconhecida, que serve de prova de um

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcae.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto”. Esta dificuldade de definição de certo modo acompanha a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental por sua proximidade, entretanto distinguem e a diferença reside na natureza das fontes, pois a segunda utiliza fontes mais diversificadas que ainda não receberam tratamento e que ainda podem receber outros tratamentos em conformidade com outros objetivos. (GIL, 2008; FONSECA, 2002) Na análise dos documentos, adaptaremos a técnica de análise categorial temática descritas por Harlos, Denari e Orlando (2014, p. 449) para levantamento dos eixos de significação. A pesquisa descritiva tem como foco investigar uma população amostral com mais de uma variável sem a finalidade de estabelecer relações ou fazer predições, unicamente procuraremos descrever as condições existentes (SIGELMANN, 1984). A pesquisa colaborativa consiste em uma reconfiguração da pesquisa, com vistas a emancipação dos sujeitos e da práxis pedagógica, pautadas nos fundamentos marxistas e nos aspectos metodológicos propostos por Pimenta (2005), Franco (2005) e Ibiapina (2008). Nesse sentido, a pesquisa colaborativa insere-se na tendência de investigação que valoriza a formação contínua como desenvolvimento profissional e institucional, conforme perspectiva teórica desenvolvida por Fusari (1988); Contreras, (2002) e Nóvoa (1992). Considera-se, então, o professor como um profissional crítico-reflexivo, configurando a ação de pesquisa como uma política de valorização e desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores como uma abordagem facilitadora para o seu desenvolvimento profissional. Desgagné (2007) ressalta que a pesquisa colaborativa se baseia na compreensão que é construída pelo docente em interação com o pesquisador sobre sua prática profissional em contexto real. Esta perspectiva se baseia em uma concepção de reconhecimento do docente como ator, ou seja, supõe o reconhecimento da “competência de ator em contexto” se baseando em Giddens (1987), Desgagné (2007, p. 3) afirma que esta competência não é no sentido habitual e normativo da palavra, mas “implica na capacidade, de qualquer ator social, em exercer seu julgamento e orientar sua tomada de decisão em função do entendimento acerca das condições que prevalecem.

Metodologia de Análise de Dados:

“O processo de análise dos dados referentes as entrevistas e as observações serão examinadas e sintetizados a partir de excertos com base na análise de significação. A pesquisa de Campo será desenvolvida em 4 etapas: 1a. Etapa Levantamento dos participantes da educação básica – docentes e gestores – nas secretarias municipais de educação e nas escolas; Levantamento dos

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

participantes das instituições de educação superior (IES) – docentes, discentes e gestores – nas instituições de ensino superior: nas direções e coordenações dos cursos. O levantamento será realizado tendo em vista o objetivo da pesquisa e ocorrerá anualmente.2ª. Seleção dos participantes para realização das entrevistas Etapa semiestruturada, sessões reflexivas e/ou grupos focais. A seleção será realizada junto as secretarias municipais, escolas e IES/cursos tendo em vista o objetivo específico do subprojeto da etapa. A seleção das escolas e participantes da educação básica será acompanhada pelas secretarias municipais que já assinaram o termo de anuência e/ou escolas, que após a seleção deverão assinar o termo de anuência. 3ª. Etapa Realização das observações, entrevistas semiestruturada, sessões reflexivas e/ou grupos focais com os participantes, que deverão ser gravadas em áudio-visual para posterior transcrição na forma textual. O TCLE deverá ser assinado pelos participantes. No caso da pesquisa colaborativa os participantes da pesquisa serão envolvidos também na etapa seguinte, tendo em vista este tipo de pesquisa o participante participa das várias etapas descrição, informação, confrontação e síntese/reconstrução. Além disso, a agenda temática será definida a partir de uma agenda definida com as secretarias de educação e/ou escolas.4ª. Etapa Na sistematização dos dados será aplicado a mesma técnica da análise de documentos: pré-leitura; leitura destacando os excertos significativos; organização dos excertos referenciadas e classificadas em um agrupamento que verse sobre a mesma temática, ou seja em um mesmo eixo de significação. Serão organizados em um quadro de análise, tendo em vista as unidades de significação. A sistematização e análise serão orientadas pelos objetivos da pesquisa. No caso da pesquisa colaborativa os participantes também são envolvidos na coleta e análise, consideradas fundamentais para produção de conhecimentos”.

Critério de Inclusão:

“O critério de inclusão dos estudantes será estar participando ou ter participado (de uma das ações): estágio, Residência Pedagógica, Pibid ou outros projetos na escola de educação básica. Estabeleceu-se como critérios de exclusão dos estudantes: não participar ou ter participado de ações no âmbito da escola de educação básica e indisposição em participar da pesquisa. Para seleção dos professores e gestores/coordenadores do curso e de programas de formação de professores, o critério será ser professor e/ou coordenador de ações, como: estágio, Residência Pedagógica, Pibid ou outros projetos desenvolvidos na escola de educação básica. O critério de exclusão dos professores e coordenadores dos cursos de formação de professores é não serem responsáveis por ações desenvolvidas no âmbito da educação básica e não aceitarem participar da

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

pesquisa. A seleção do professor e gestor de educação básica será feita considerando o critério de ele ter realizado seu curso de graduação em uma das instituições de educação superior participantes da pesquisa, ter participado durante sua formação inicial de uma das ações: estágio, Residência Pedagógica, Pibid ou outros projetos na escola de educação básica e aceitarem participar da pesquisa. E o critério de exclusão é não ter participado de ações vinculadas à educação básica durante sua formação inicial e não aceitar participar da pesquisa. Além destes critérios de seleção, outros deverão ser utilizados para atender os eixos da pesquisa, como é o caso de seleção de professores que atuam na educação infantil, nos anos iniciais, na educação especial ou em contextos da educação. Portanto, o critério principal de inclusão de participantes da pesquisa de professores, gestores e estudantes de curso de formação de professores e professores e gestores de educação básica egressos dos cursos de formação de professores é atuarem, participarem ou terem participado de ações desenvolvidas no âmbito das escolas de educação básica.”.

Critério de Exclusão:

“Será utilizado como critério de exclusão dos participantes os professores em licença ou que não atuam em sala de aula por mais de 2 anos, alunos que estiverem com matrícula trancada, ou aqueles que não estiverem frequentando as aulas, campo de educação básica pela secretaria municipal ou pela regional de educação, bem como pela disposição dele em participar da pesquisa. Além disso, outros critérios de exclusão serão propostos dentro das necessidades de cada pesquisa desenvolvida dentro deste projeto matricial. Por exemplo, professores que tem contrato temporário, professores de licença, gestores nomeados por prefeitos, a depender do que se propõe em cada pesquisa”.

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas foram obtidas dos seguintes arquivos: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 11/04/2023, e Projeto_Modificado.pdf de 11/04/2023.

Objetivo Primário: Investigar a formação de professores e as práticas educativas, a partir de sujeitos, das políticas e dos contextos da educação básica e da educação superior.

Objetivos Secundários:

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

• Analisar as diretrizes curriculares e as políticas de formação de professores das instituições de ensino superior e de seus cursos. • Descrever e analisar os estágios e as atividades da prática profissional dos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior. • Analisar as ações/projetos de formação de professores e as práticas educativas, a partir de sujeitos, das políticas e dos contextos de educação superior e de educação básica, em especial aquelas situadas no Centro-Oeste, bem como dos órgãos gestores. • Investigar os estágios e as atividades da prática profissional desenvolvidas pelos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior, tais como o residência pedagógica, em articulação com as instituições de educação básica. • Descrever e analisar diretrizes, ações, papel e contribuição dos estágios para a formação de professores e a constituição da identidade docente. • Compreender as vivências de pesquisa e de ensino como pesquisa no processo de formação de professores. • Descrever e analisar o papel, a organização, as ações e o desenvolvimento dos programas de formação de professores, tais como o Programa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Residência Pedagógica, entre outros. • Investigar a formação de professoras a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos na formação de professores. • Investigar a formação inicial e continuada de professores das IES, em especial aquelas situadas no Centro-Oeste, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped: Goiás e a região do triângulo mineiro. • Investigar a formação continuada de professores das redes públicas de ensino em articulação com as práticas educativas. • Investigar as práticas educativas de professores de diferentes níveis e modalidades de educação em articulação com a formação inicial e/ou contínua de professores. • Analisar como tem se constituído a inclusão, as práticas educativas e as práticas pedagógicas de professores que atuam nas redes públicas de ensino com estudantes público alvo da educação especial em diferentes níveis educacionais em articulação com a formação continuada, em especial aquelas situadas no Centro-Oeste, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped: Goiás e a região do triângulo mineiro. • Compreender a organização e articulação da prática pedagógica do atendimento educacional especializado e da Classe comum e as possibilidades do ensino colaborativo para o atendimento da criança público alvo da educação especial na Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental. • Investigar a inclusão, as práticas educativas e o atendimento educacional (educação especial, atendimento educacional especializado, bidocência/professor de apoio e outros serviços de educação especial) de estudantes público alvo da educação especial nos diferentes níveis e modalidades de educação. • Analisar como tem se constituído as práticas educativas, práticas pedagógicas, de professores que atuam na educação infantil e anos iniciais nas redes públicas de ensino em articulação com a formação continuada, em

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

especial aquelas situadas no Centro-Oeste, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped: Goiás e a região do triângulo mineiro • Analisar os impactos e repercussões da formação para a prática docente a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos, docentes, discentes, gestores e egressos. • Investigar a trajetória de formação de alunas(as) de um curso de licenciatura, no que se refere à construção dos saberes docentes e dos processos identitários. • Compreender as repercussões da formação inicial para a práxis pedagógica a partir das narrativas de professores(as) egressos(as) dos cursos de formação que tiveram vivências na escola no âmbito do estágio e outros programas durante sua formação inicial. • Investigar a formação de professores para a educação das pessoas com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações elencadas foram obtidas dos seguintes arquivos: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 11/04/2023, e Projeto_Modificado.pdf de 11/04/2023.

Riscos:

“Quanto aos riscos da pesquisa as(aos) estudantes e professores(as) da educação básica participantes se ocorrer alguns desconfortos emocionais tais como: constrangimento, angústia, insatisfação, irritação, mal estar entre outros riscos psicossociais ou ainda se sentirem envergonhados(as), incomodados(as) e desconfortáveis quando observados(as), será respeitado o limite e a liberdade do participante, não insistindo na continuidade da pesquisa ou se for o caso oferecerá a oportunidade da entrevista ser realizada em local que o(a) entrevistada se sinta mais a vontade para realizá-la. Ainda se for o caso será oferecida ajuda com profissionais da área no âmbito da universidade, tendo mediação imediata com a coordenação do projeto por meio de seu e-mail institucional, mensagem via WhatsApp e ligação, inclusive, a cobrar, no sentido de garantir a assistência imediata, integral e gratuita aos participantes da pesquisa, a qualquer momento. Será esclarecido ao grupo gestor e aos (às) participantes da pesquisa os resultados da pesquisa serão tornados públicos e o material coletado ficará sob a guarda e armazenamento do Neppein e Nepie por tempo indeterminado, prevendo-se o tempo mínimo de cinco anos, com a possibilidade de uso por outros(as) pesquisadores em pesquisas futuras. As informações relacionadas aos(às) participantes da pesquisa serão mantidas em sigilo usando-se nomes fictícios para resguardar a identidade dos(as) mesmos(as).”

Benefícios:

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

“A pesquisa e seu desenvolvimento propiciará como benefício aos(às) estudantes e professores um refletir sobre sua formação e ação colaborando em seu cotidiano no processo de formação e na reflexão sobre as práticas. O grupo de participantes serão esclarecidos sobre sua livre participação na pesquisa por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinados aos professores, gestores e estudantes de educação superior e aos professores e gestores de educação básica”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A análise do presente Protocolo de pesquisa, CAAE: 60714122.6.0000.0164, versão 3, submetido em 11/04/2023, refere-se aos arquivos PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 11/04/2023, e Projeto_Modificado.pdf de 11/04/2023.

A partir da análise e verificação dos documentos apresentados à Plataforma Brasil (PB) e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (CEP/UFCAT), faz-se os seguintes comentários: trata-se de um estudo nacional e unicêntrico; tem caráter acadêmico e será realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFCAT. O número de participantes, informado no documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, é definido como 300 participantes, divididos em cinco grupos: 1) Professores - Educação Básica - 70 participantes; 2) Estudante- Ensino Superior - 70 participantes; 3) Professor - Ensino Superior - 70 participantes; 4) Gestores - 20 participantes; 5) Estudante - Educação Básica 70 participantes. A previsão de início da pesquisa com os e as participantes é 15/06/2023 e encerramento em 31/12/2026, com previsão de apresentação ao CEP de Emenda de inserção de pesquisadores entre 30/11/2023 e 01/10/2026. A proposta de pesquisa é originária da Faculdade de Educação/UFCAT, tendo como pesquisadora principal Dulcéria Tartuci, e mais quarenta e dois participantes da equipe executora, entre docentes e discentes da Faculdade de Educação/UFCAT. A pesquisa proposta tem como objetivo geral: “Investigar a formação de professores e as práticas educativas, a partir de sujeitos, das políticas e dos contextos da educação básica e da educação superior”. Trata-se de “[...] pesquisa de abordagem qualitativa e multimétodo, que contemplará a pesquisa bibliográfica, documental, de campo com ênfase descritiva e a pesquisa-ação colaborativa em uma perspectiva emancipatória, que serão realizadas em uma perspectiva histórico cultural. Por esta razão, os instrumentos de coleta de dados abrangerão: os aportes teóricos, documentos, questionários, observações, entrevistas semiestruturadas (individuais ou coletivas), grupos focais e/ou sessões

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

reflexivas”. Os arquivos citados apresentam Orçamento Financeiro, com financiamento próprio da equipe executora, e Cronograma. Por fim, este Protocolo em sua terceira versão, contém oito arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Recomendações:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente protocolo (CAAE: 60714122.6.0000.0164 versão 3, submetido em 11/04/2023) trata de resposta ao parecer pendente nº 5.758.529 emitido pelo CEP em 16 de novembro de 2022:

I - Pendências no arquivo nomeado Projeto_Modificado.pdf de 11/04/2023 (substituto dos arquivos Projeto.pdf, de 12/07/2022 e Projeto.pdf de 19/10/2022):

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 1 (Introdução página 10 de 28, último parágrafo do item) – Onde se lê: “A pesquisa será realizada no Centro-Oeste, mais especificamente em Goiás e na região do triângulo mineiro, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped e Anfope”, enumerar os municípios nos quais será desenvolvida a pesquisa.

RESPOSTA: Devido a revisão realizada no arquivo do projeto a paginação modificou, esta pendência está na página 09, primeiro parágrafo. Foi realizada a adequação e listados os municípios os quais temos as cartas de anuência e estas foram apresentadas neste protocolo, a saber: Caldas Novas, Catalão, Goiandira, Hidrolândia, Morrinhos e Pires do Rio.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA. Existe discrepância entre os municípios listados na resposta e os termos de anuência apresentados, listar para a primeira etapa apenas os municípios cujas instituições coparticipantes concederam carta de anuência, inclusive aqueles que não foram listados nesta versão e cujas cartas foram anexadas.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Devido a revisão realizada no arquivo do projeto a paginação modificou, esta pendência está na página 09, primeiro parágrafo. Foi realizada a adequação e listados os municípios os quais temos as cartas de anuência e estas foram apresentadas neste protocolo, a saber: Caldas Novas, Catalão, Goiandira, Hidrolândia, Morrinhos e Pires do Rio.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

Pendência 2 (4.1 Procedimentos de Pesquisa página 13 de 28, primeiro parágrafo do item) - Onde se lê: "Na intenção de captar os vários elementos constitutivos da configuração das políticas, contexto e práticas de formação docente nas diferentes instituições e municípios [...]", especificar todos os municípios nos quais será realizada a pesquisa e todas as instituições coparticipantes.

RESPOSTA: Na intenção de captar os vários elementos constitutivos da configuração das políticas, contexto e práticas de formação docente nas diferentes instituições e seguintes municípios Goiânia, Pires do Rio, Ipameri, Hidrolândia, Morrinhos, Caldas Novas, Uberlândia, "com o objetivo de construir um corpus satisfatório, esgotar as pistas capazes de fornecer informações interessantes", realizaremos uma pesquisa de abordagem qualitativa e multimétodo, que contemplará a pesquisa bibliográfica, documental, de campo com ênfase descritiva e a pesquisa-ação colaborativa em uma perspectiva emancipatória, que serão realizadas em uma perspectiva histórico cultural. Por esta razão, os instrumentos de coleta de dados abrangerão: os aportes teóricos, documentos, questionários, observações, entrevistas semiestruturadas (individuais ou coletivas), grupos focais e/ou sessões reflexivas.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA. Os municípios foram enumerados, mas não foram listadas as instituições coparticipantes. Considerando o exposto na Pendência 1 sobre a existência de discrepância entre os municípios listados e as cartas de anuência, o exposto nos itens Análise de Dados (página 17 de 29, quadro 1ª e 2ª Etapa) e Objetivos Específicos (páginas 09, 10, 11 e 12 de 29), e principalmente o exposto no Item 4.4 Contexto e Participantes da Pesquisa (página 18 de 29) onde se lê: "A pesquisa será desenvolvida no âmbito das instituições de educação superior brasileiras que tenham cursos de formação de professores, e em instituições de educação básica,

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAZ



Continuação do Parecer: 6.057.233

em especial as localizadas na região Centro- Oeste, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped: Goiás e a região do triângulo mineiro”, reitera-se a necessidade de enumerar todas as instituições coparticipantes da 1ª Etapa da pesquisa, bem como apresentar carta de anuência de todas elas.

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: A pesquisa será realizada no Centro-Oeste, mais especificamente em Goiás e na região do triângulo mineiro, considerando a divisão das instituições de ensino superior/Anped e Anfope nos seguintes municípios Caldas Novas, Catalão, Goiandira, Hidrolândia, Morrinhos e Pires do Rio. Com relação às instituições de ensino superior temos a PUC/Goiás, Instituto Federal de Goiás Campus Aparecida de Goiânia e Instituto Federal Goiano e a Universidade Federal de Catalão. As cartas de anuência destes municípios e instituições já estão no Protocolo.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Pendência 3 (4.1 Procedimentos de Pesquisa página 16 de 28, primeiro parágrafo) - Onde se lê: “[...]sem perder de vista que, a partir do método adotado, a ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo, tanto para os professores (partícipes da pesquisa), quanto para a formação dos pesquisadores (docentes e discentes da equipe executora)”, substituir “partícipes da pesquisa” por “participantes da pesquisa” em atendimento à recomendação da Conep para referir-se àqueles que contribuem com o desenvolvimento da pesquisa como “participantes”.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

Pendência 4 (4.2 Instrumentos de Coleta de Dados página 18 de 28, último parágrafo do item) - Onde se lê “sujeitos da pesquisa” substituir por “participantes da pesquisa”.

Resposta: Assim, objetivando “apoderar-se na matéria nos seus pormenores” (MARX, 2002, p. 28), a investigação empírica será realizada com os participantes envolvidos, como o corpo docente e discente e gestores de diferentes instituições educativas, tendo à docência como ponto de chegada e ponto de partida da atividade de formação, sem perder de vista que, a partir do método adotado, a ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo, tanto para os

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

professores (participantes da pesquisa), quanto para a formação dos pesquisadores (docentes e discentes da equipe executora). Por isso, consideramos a importância de identificar os processos formativos pela voz dos professores, para compreendermos suas significações, bem como as práticas educativas pelos participantes envolvidos.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PENDÊNCIA 5 (4.2 Instrumentos de Coleta de Dados página 19 de 28, último parágrafo do item) Onde se lê "Além destes critérios de seleção, outros deverão ser utilizados para atender os eixos da pesquisa, como é o caso de seleção de professores que atuam na educação infantil, nos anos iniciais, na educação especial ou em contextos da educação", explicar como o CEP terá acesso aos outros critérios a serem adotados posteriormente e aos TCLEs que os incluirão.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 6 (4.4 Contexto e Participantes da Pesquisa página 20 de 28, segundo, terceiro e quarto parágrafos) – Rever os critérios de exclusão dos participantes, considerando que a exclusão deve ser pensada para o grupo dos que participarão da pesquisa. Exemplos de critério de exclusão: professoras/es em licença ou que não atuam em sala de aula por x período de tempo, alunas/os com matrícula trancada, dentre outros.

RESPOSTA: O critério de exclusão será proposto dentro das necessidades de cada pesquisa desenvolvida dentro deste projeto maior. Por exemplo, professores que tem contrato temporário, professores de licença, gestores nomeados por prefeitos, a depender do que se propões cada pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA. Existe discrepância entre o texto da resposta e o texto inserido no projeto, página 20 de 29. Considerando que os dois textos são complementares entre si por tratarem, cada um, de um grupo de participantes diferente, sugerimos que sejam agregados. Realizar as adequações no Projeto e demais documentos que compõem este protocolo,

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

no que couber

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Foram realizadas as adequações sugeridas e os critérios foram agregados.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 7 (4.5 Riscos e Benefícios da Pesquisa página 21 de 28, segundo parágrafo do item) – Existe discrepância com o TCLE (página 6 de 7 linhas 13 a 16 de cima para baixo) sobre guarda e armazenamento dos material coletado, é necessário padronizar; bem como, alterar a redação do item riscos, como medida de minizar "(...) será oferecida ajuda com profissionais da área no âmbito da universidade", considerando que é dever do (a) pesquisador (a) garantir a assistência imediata, integral e gratuita a participante de pesquisa, a qualquer momento. Ainda apresentar o tempo de guarda do material da pesquisa, alterando a redação "(...) o material coletado ficará sob a guarda e armazenamento do Nepein e Nepie por tempo indeterminado.", prevendo-se o tempo mínimo de cinco anos. Além de realizar as adequações no TCLE, realizar também as alterações nos demais documentos que compõem este protocolo, no que couber.

RESPOSTA: Os(as) pesquisadoras(as) têm ciência que a pesquisa envolve aspectos emocionais e isso pode causar desconfortos ou mesmo a recusa de algum(a) participante a continuar. Assim, desde o início da pesquisa, o participante será esclarecido que a participação é de cunho voluntário e que em qualquer momento poderá desistir e que não ocorrerá nenhuma retaliação pela recusa ou desistência. Quanto aos riscos da pesquisa as(aos) estudantes e professores da educação básica participantes se ocorrer alguns desconfortos emocionais tais como: constrangimento, angústia, insatisfação, irritação, mal estar entre outros riscos psicossociais ou ainda se sentirem envergonhados(as), incomodados(as) e desconfortáveis quando observados(as), será respeitado o limite e a liberdade do participante, não insistindo na continuidade da pesquisa ou se for o caso oferecerá a oportunidade da entrevista ser realizada em local que o(a) entrevistada se sinta mais a vontade para realizá-la, e ainda se for o caso será oferecida ajuda com profissionais da área no âmbito da universidade, tendo mediação imediata com a coordenação do

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAE



Continuação do Parecer: 6.057.233

projeto por meio de seu e-mail institucional, mensagem via whatsapp e ligação, inclusive, a cobrar, no sentido de garantir a assistência imediata, integral e gratuita aos participantes da pesquisa, a qualquer momento. Será esclarecido ao grupo gestor e aos (às) participantes da pesquisa os resultados da pesquisa serão tornados públicos e o material coletado ficará sob a guarda e armazenamento do Nepein e Nepie por tempo indeterminado, prevendo-se o tempo mínimo de cinco anos, com a possibilidade de uso por outros(as) pesquisadores em pesquisas futuras. As informações relacionadas aos(as) participantes da pesquisa serão mantidas em sigilo usando-se nomes fictícios para resguardar a identidade dos(as) mesmos(as).

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. O trecho com alterações apresentado na resposta não foi inserido no projeto. Realizar as adequações no Projeto e demais documentos que compõem este protocolo, no que couber

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Foram realizadas as adequações sugeridas e os critérios foram agregados.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 8 – (Orçamento Financeiro, p. 22 de 28) apresenta valores diferentes dos inseridos na Plataforma Brasil, padronizar os valores nos dois documentos

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

II - Pendências no arquivo nomeado Anuencia.pdf

PENDÊNCIA 9 – O documento da PUC-Goiás está datado de 27/05/2021, anterior a no mínimo um ano ao projeto apresentado, tendo por base o cronograma do projeto que tem início em 2022. É necessário um novo documento com a data atualizada.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcae.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

III - Pendências no arquivo nomeado declara.pdf

PENDÊNCIA 10 – Falta a assinatura dos seguintes membros da Equipe de Pesquisa no termo de compromisso: ANA PAULA SOARES DE OLIVEIRA (34 - 98826-2040), DAYANNE CRISTINA MORAES DE DEUS E OLIVEIRA, DÉBORA CARLA DE SOUZA (64- 9231-3380), DÉBORA JACOB NETO BARBOSA (64 9979-8711), GESILANE ALVES DE OLIVEIRA (64 9232-3180), GESSIENE SOARES DOS SANTOS (64- 98138-1533), IZAELEN DA CRUZ JACINTO (64-99344-7233), LUCIANA MATOS CANDIDO VIEIRA (64 - 98151-5940), MANOEL SOARES DE ARAGÃO (62 9168-7268), NÁDIA CARVALHO ARCENIO FRAGA. (34 9966-3108), NAYARA FERNANDES ALVES (64 99922-7233), SIMONE APARECIDA BORGES DE ARAÚJO (64 9984-5134), VÂNIA ROCHA DE OLIVEIRA (64 8101-9215), WELLINGTON RODRIGUES DOS REIS EDMUNDO (62 - 98158-3415).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

IV - Pendências no arquivo nomeado TCLE.pdf

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 11 – Apresentar um TCLE para cada grupo de participantes e adaptar a linguagem ao referido grupo.

RESPOSTA: Atendido no documento da plataforma

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. O novo documento apresentado no arquivo TCLE.pdf não identifica para qual grupo será destinado e tão pouco apresenta linguagem direta e acessível. Conforme indicação da Conep não é recomendado o uso de citações bibliográficas em TCLEs ou TALEs. Sugere-se consultar o template disponibilizado na página do CEP/UFCAT disponível no link: <https://cep.catalao.ufg.br/p/24796-submissao-de-projetos-de-pesquisa-passo-a-passo>. Sobre a identificação dos grupos ver Pendência 19.

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Foi inserido um TCLE para professores, um para gestores e um para estudantes.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 12 – Inserir box de autorização e box de não autorização de observação e registro de campo das atividades dos participantes da pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PENDÊNCIA 13 – Inserir box de autorização e box de não autorização de uso dos registros da observação de campo das atividades dos participantes da pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 14 – Guarda e armazenamento (página 6 de7) - Ver Pendência 7, caso permaneça a informação do projeto será necessário inserir box de autorização e box de não autorização, de guarda e armazenamento das entrevistas e questionários no Nepein e Nepie por tempo indeterminado e inserir box de autorização e box de não autorização de uso por outros (as) pesquisadores em pesquisas futuras. Atendido no documento da plataforma

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. A referência ao armazenamento das entrevistas e questionários no Nepein e Nepie por tempo indeterminado (resposta pendência 7), foi mantida no projeto, portanto há necessidade de fazer referência inserir box de autorização explicitando que o armazenamento será no Nepein e Nepie.

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Nos TCLEs foram inseridos os box para autorização e não autorização para guarda e armazenament dos dados da pesquisa.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 15 – Página 6 de 7, linha 26 de cima para baixo, rever a redação onde se lê “Assim, eu garanto uma devolutiva dos resultados [...]” sugerimos substituir por “Assim, garantimos o uma devolutiva dos resultados [...]”. Da maneira como está parece que é o participante que está garantindo a devolutiva dos resultados.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PENDÊNCIA 16 – Página 7 de 7, linha 5 de cima para baixo, retirar o traço entre as palavras “confidencialidade” e “e esclarecimentos”

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

V - Outras pendências

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 17 – Existe discrepâncias entre as listas de membros da Equipe de Pesquisa apresentadas nos arquivos Projeto.pdf, declara.pdf. e PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 12/07/2022, É necessário padronizar.

RESPOSTA: Padronizado

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. Permanece a discrepância entre arquivos Projeto.pdf, declara.pdf. e PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf, de 19/10/2022

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Foi realizada a revisão na lista de membros e organizada segundo o documento declara.pdf de 12/07/2022.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

gestores e estudantes de curso de formação de professores e professores e gestores de educação básica egressos dos cursos de formação de professores é atuarem, participarem ou terem participado de ações desenvolvidas no âmbito das escolas de educação básica. Os professores e gestores de educação básica egressos dos cursos de formação de professores serão selecionados a partir da indicação da escola". É necessário realizar as adequações no Projeto e demais documentos que compõem este protocolo, no que couber.

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Foram inseridos na plataforma os mesmos critérios de inclusão e exclusão que constam no projeto.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 19 – No item Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro, documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pd, é necessário discriminar por grupo de participantes, exemplo: educação básica – docentes, educação básica – gestores; educação superior (IES) – docentes, etc. Colocando a quantidade de participantes de cada grupo

RESPOSTA: Atendida

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. No documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pd são discriminados três grupos de 100 participantes cada, denominados: NEPIE, NEPEIn e CIEEd. Entretanto, estes são grupos de pesquisa da Faculdade de Educação/UFCAT, cujas pesquisadoras e pesquisadores figuram como pesquisadores e não como participantes da pesquisa. No arquivo Projeto.doc (páginas 19 e 20 de 29) elenca-se como participantes da pesquisa os seguintes grupos de participantes: “[...] da educação superior será composto por discentes e docentes dos cursos de formação e gestores; e da educação básica os docentes e gestores egressos destes cursos”.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

RESPOSTA: Os grupos foram discriminados na plataforma.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022:

PENDÊNCIA 20 – Inserir na Plataforma Brasil documentos de anuência de todas as instituições participantes e coparticipantes da pesquisa, inclusive a UFCAT.

RESPOSTA: Atendida

ANÁLISE: Pendência não atendida. Conforme análise da resposta à Pendência 2 as instituições coparticipantes não foram listas, entretanto, ao confrontar os municípios listados na resposta à Pendência 1 (Goiânia, Pires do Rio, Ipameri, Hidrolândia, Morrinhos, Caldas Novas, Uberlândia) com os documentos de anuência apresentados no arquivo Anuencia04deoutubo.pdf, verifica-se a ausência de anuência de instituições coparticipantes dos municípios de Goiânia, Ipameri e Uberlândia. Verifica-se também a apresentação de anuência de instituições situadas em município que não foram listados no Projeto (Catalão e Goiandira).

PARECER PENDENTE nº 5.758.529 de 16/11/2022:

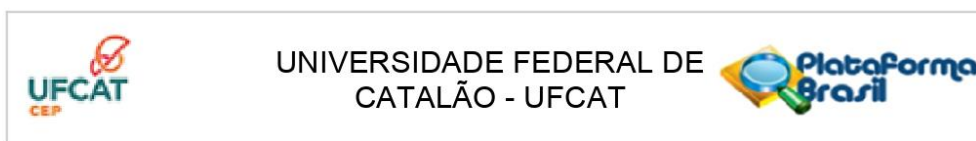
RESPOSTA: Foram inseridos na Plataforma Brasil as anuências de todos os municípios participantes do estudo, bem como das instituições participantes e coparticipantes da pesquisa, inclusive a UFCAT.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 21 – Atentar-se para o fato de que se a instituição coparticipante tiver CEP próprio ou mais próximo que o CEP UFCAT é necessário submeter o projeto a este CEP também.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

PENDÊNCIA 22 – Atualizar todas as informações na Plataforma Brasil, documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pd

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PENDÊNCIA 23 – Encaminhar Carta/Declaração de Compromisso, informando que não iniciará a pesquisa de campo antes do Parecer Final de Aprovação do CEP/UFCAE a este Protocolo.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

PENDÊNCIA 24 – Enviar ao CEP UFCAE “Carta de Encaminhamento de Resposta de Pendências” organizada e numerando sequencialmente as pendências nos documentos solicitados, e destacando nos documentos alterados a alteração realizada.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA na Carta resposta anterior referente ao PARECER PENDENTE nº 5.606.719 de 26/08/2022

VI – Pendências ao protocolo (CAAE: 60714122.6.0000.0164 versão 2, submetido em 19/10/2022)

PENDÊNCIA A - Pendências no arquivo nomeado Anuencia04deoutubo.pdf - Os documentos de anuência apresentados neste protocolo, com exceção do documento emitido pela Secretaria de Educação de Hidrolândia datado de 15/09/2022, foram datados entre junho e agosto de 2021, antecedendo em no mínimo um ano o projeto apresentado, tendo por base o cronograma do projeto que tem início em junho de 2022 (Levantamento Teórico - Mapeamento). É necessário a inclusão de novos documentos com a datas atualizadas ou carta justificando a impossibilidade de atendimento desta inserção.

RESPOSTA: Encaminhamos Carta justificando o não atendimento deste item.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA B - Pendência no arquivo nomeado TCLE.pdf – Foi inserido no arquivo TCLE.pdf um documento nomeado como Carta de cessão, na qual a/o participante cede os direitos autorais de sua “participação nos encontros reflexivos gravados”, entretanto, não ficou claro para o Colegiado do CEP a função deste documento uma vez que os instrumentos de coleta são entrevistas semiestruturadas e questionários. É necessário esclarecer, inclusive no Projeto e nos demais documentos que couber.

RESPOSTA: Este arquivo foi retirado e o TCLE revisto de acordo com as considerações apontadas no parecer.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA C - Pendências no arquivo nomeado TCLE.pdf – Foi inserido no arquivo TCLE.pdf um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (crianças), entretanto, nos arquivos Projeto.doc, Instrumentos.pdf e PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pd não há referência a participantes menores de 18 anos (crianças). É necessário inserir esta informação nos documentos supracitados. Bem como adequar o TALE apresentado à linguagem acessível aos participantes menores de 18 anos, e inserir o TCLE para pais e responsáveis.

RESPOSTA: A pesquisa não prevê participantes menores de 18 anos, os TCLEs foram reformulados, desconsiderar este TALE.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA D - Pendências no arquivo nomeado TCLE.pdf. Nos documentos TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE e TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (crianças) as páginas de Consentimento e Assentimento, respectivamente, estão separadas das páginas com as autorizações do participante, estas informações precisam estar na mesma página.

RESPOSTA: O TCLE revisto de acordo com as considerações apontadas no parecer.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



Continuação do Parecer: 6.057.233

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA E - Pendências no arquivo nomeado Instrumentos.pdf. No arquivo Instrumentos.pdf existe um documento nomeado ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - Pai/Responsável de Crianças da Educação Infantil, entretanto, nos arquivos Projeto.doc e PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf não há referência a grupo de participantes Pai/Responsável de Crianças da Educação Infantil. É necessário inserir esta informação nos documentos supracitados. Bem como inserir no Protocolo um TCLE este grupo.

RESPOSTA: Este roteiro de entrevista foi retirado dos instrumentos, uma vez que não haverá estes participantes (pai/ responsável) na pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA F Enumerar sequencialmente todas as páginas do TCLE, TALE e Projeto (Exemplo Página 1 de 10)

RESPOSTA: Todas as páginas dos TCLEs e projeto foram enumeradas.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA G – Atualizar todas as informações na Plataforma Brasil, documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf

RESPOSTA: Todas as informações na Plataforma Brasil foram atualizadas.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA – Necessário atualizar os municípios e Instituições de Ensino Superior nos itens Introdução, Objetivos e Metodologia Proposta, da Plataforma Brasil com os dados corrigidos no arquivo Projeto_Modificado.pdf de 11/04/2023.

PENDÊNCIA H – Encaminhar Carta/Declaração de Compromisso, informando que não iniciará a pesquisa de campo antes do Parecer Final de Aprovação do CEP/UFCAE a este Protocolo.

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

RESPOSTA: Pendência atendida.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA I – Enviar ao CEP UFCAT “Carta de Encaminhamento de Resposta de Pendências” organizada e numerando sequencialmente as pendências nos documentos solicitados, e destacando em vermelho nos documentos alterados a alteração realizada.

RESPOSTA: A carta foi anexada na plataforma Brasil conforme instruções.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerando os apontamentos supracitados, esse parecer é APROVADO, s.m.j. deste Comitê.

Observação: Quando da apresentação das Emendas é necessário atentar-se para a correta enumeração dos municípios nos quais ocorrerá a pesquisa, atualizando os itens Introdução, objetivos e metodologia da pesquisa, considerando que isso não foi feito na versão 3.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFCAT considera este protocolo Aprovado. Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório” para que sejam devidamente apreciados no CEP, conforme Resolução CNS no. 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS no. 510/16, art.28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910400.pdf	11/04/2023 21:51:19		Aceito
Outros	declaracao_de_compromisso.pdf	11/04/2023 21:50:21	Janaina Cassiano Silva	Aceito
Outros	JUSTIFICATIVA.pdf	11/04/2023	Janaina Cassiano	Aceito

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

Outros	JUSTIFICATIVA.pdf	21:47:11	Silva	Aceito
Outros	Carta_Resp_Pend_DulceriaTartuci.pdf	11/04/2023 21:46:47	Janaina Cassiano Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_Modificado.pdf	11/04/2023 21:42:46	Janaina Cassiano Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_gestores_Modificado.pdf	11/04/2023 21:42:37	Janaina Cassiano Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_estudantes_Modificado.pdf	11/04/2023 21:42:20	Janaina Cassiano Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Modificado.pdf	11/04/2023 21:41:48	Janaina Cassiano Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoufcat.pdf	19/10/2022 16:34:56	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	19/10/2022 16:31:53	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto.docx	19/10/2022 16:28:28	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	04/10/2022 18:59:55	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/10/2022 18:51:17	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anuencia04deoutubo.pdf	04/10/2022 18:44:56	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declara.pdf	12/07/2022 22:33:15	Maria Marta Lopes Flores	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	12/05/2022 11:43:05	Maria Marta Lopes Flores	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO - UFCAT



Continuação do Parecer: 6.057.233

CATALAO, 12 de Maio de 2023

Assinado por:
Adriana Freitas Neves
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br